

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra dramatické výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Možnosti využití obrázkové knihy v dramatické výchově pro předškolní věk

Ways to work with picture books in preschool drama education

Jana Hlavsová

Vedoucí práce: MgA. Alžběta Ferklová

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2018

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Možnosti využití obrázkové knihy v dramatické výchově pro předškolní věk* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce MgA. Alžběty Ferklové samostatně za použití pramenů a literatury uvedených v seznamu. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 2. 7. 2018

Jana Hlavsová

Děkuji MgA. Alžbětě Ferklové za navržení tématu, výborné vedení, cenné rady a připomínky při zpracovávání této práce.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá testováním využitelnosti metod a technik dramatické výchovy pro práci s obrázkovou knihou Bilderbuch v předškolním věku. V teoretické části je vymezen vývoj předškolního dítěte, obecné principy dramatické výchovy, role učitele v dramatické výchově, dále metody a techniky vhodné pro předškolní věk, stručná charakteristika obrázkových knih a specifika směru Bilderbuch, a seznam deseti obrázkových knih, které se hodí pro tento typ práce a jsou dostupné na současném českém trhu. Praktickou část tvoří soubor pěti výzkumných lekcí opřených o obrázkovou knihu *Nádherné Úterý, čili Slečna Brambůrková chodí po světě*, od autorky Daisy Mrázkové. V těchto lekcích jsou jednotlivé metody a techniky dramatické výchovy testovány a jsou vyhodnoceny na základě své využitelnosti pro tento typ práce. Praktická část také popisuje specifika práce s ilustrací v dramatické výchově na základě zkušeností získaných během tohoto výzkumu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Předškolní výchova, předškolní věk, dramatická výchova, metody a techniky dramatické výchovy, obrázková kniha, Bilderbuch, ilustrace

ABSTRACT

This thesis discusses whether preschool drama education methods can be used in working with Bilderbuch picture books. The theoretical part defines preschool age, general drama education principals and the important role of a preschool drama education teacher, as well as methods and techniques that can be used in preschool drama education. It describes the characters of picture books and the “Bilderbuch” genre and also includes a list of ten picture books that can be used for this type of work in preschool drama education and are currently available in bookstores. The practical part is made of five drama lessons based on a picture book *Nádherné Úterý, čili Slečna Brambůrková chodí po světě* by writer and artist Daisy Mrázková. In these lessons each method or technique is tested and evaluated in connection to this type of work in preschool drama education. Tips for working with illustrations in drama preschool education is included in the practical part of this thesis also.

KEYWORDS

Preschool education, preschool age, drama education, methods and techniques of drama education, picture books, Bilderbuch, illustrations

Obsah

1	Úvod	8
2	Vývoj dítěte v předškolním období	10
2.1	Motorický vývoj v předškolním období	10
2.2	Řeč v předškolním věku	11
2.3	Kognitivní vývoj v předškolním období	12
2.4	Emoční vývoj, morální vývoj, hra a socializace v předškolním období	13
3	Dramatická výchova	17
3.1	Principy dramatické výchovy	18
3.1.1	Specifické principy dramatické výchovy	18
3.2	Působení pedagoga v dramatické výchově	20
3.3	Metody a techniky dramatické výchovy pro předškolní věk	23
3.3.1	Rozdíl mezi metodou technikou	23
3.3.2	Vybrané metody a techniky dramatické výchovy	24
4	Obrázková kniha	29
4.1	Rozdíl mezi Bilderbuchem a klasickou obrázkovou knihou	30
4.2	Seznam vhodných obrázkových knih	31
5	Praktická část	32
5.1	Lekce 1	33
5.1.1	Vyhodnocení lekce a komentář	36
5.2	Lekce 2	37
5.2.1	Vyhodnocení lekce a komentář	41
5.3	Lekce 3	42
5.3.1	Vyhodnocení lekce a komentář	45
5.4	Lekce 4	46

5.4.1	Vyhodnocení lekce a komentář	49
5.5	Lekce 5	50
5.5.1	Vyhodnocení lekce a komentář	54
5.6	Vyhodnocení metod a technik	55
5.6.1	Nejvhodnější techniky	56
5.6.2	Ostatní techniky	59
5.7	Specifika práce s ilustrací	60
6	Závěr	62
7	Seznam použité literatury	63

1 Úvod

Motivací pro tvorbu této práce byla snaha propojit svět dramatické výchovy, knih a výtvarného umění do jednoho celku a využít potenciál, který se zde nabízí k výchově a vzdělávání předškolních dětí. V této bakalářské práci si kladu otázku, která z metod a technik dramatické výchovy je vhodná pro práci s obrázkovou knihou v předškolním věku. Praktická část této práce spočívá ve zkoumání metod dramatické výchovy z hlediska využití pro práci s obrázkovou knihou, v rámci pěti vytvořených výzkumných lekcí. Jsem učitelkou v mateřské škole, proto je v těchto lekcích důraz kladen nejen na testování metod dramatické výchovy, ale i na uvolňování představ o daném kontextu tak, aby si děti z každé lekce odnesly nějakou hodnotu, prožitek, poznatek či zkušenost. V lekcích pracuji s tématy jednotlivých částí knihy tak, aby z nich děti měly co největší užitek a zároveň lekce stále sloužily k výzkumu metod a technik dramatické výchovy. Praktickou část tedy tvoří soubor pěti výzkumných lekcí opřených o obrázkovou knihu *Nádherné Úterý, čili slečna Brambůrková chodí po světě*, od Daisy Mrázkové. Jednotlivé metody a techniky jsou testovány z hlediska využitelnosti pro práci s obrázkovou knihou. Na základě tohoto výzkumu jsou hodnoceny jako vhodné či nevhodné. Každou lekcí se kromě roviny výzkumné prolíná i rovina výchovně-vzdělávací, která má specifické cíle vycházející z podtémat jednotlivých lekcí. Praktická část také popisuje specifika práce s ilustrací v dramatické výchově, na základě zkušeností, které jsem získala během výzkumu.

V teoretické části této bakalářské práce je vymezen vývoj předškolního dítěte ve vztahu k dramatické výchově, neboť to považuji za zcela zásadní při jakékoliv práci s touto věkovou skupinou. Dále jsou zde popsány obecné principy dramatické výchovy, je přiblíženo drama ve smyslu esteticko-výchovného směru a role pedagoga, který na dítě pomocí metod, technik a principů dramatické výchovy působí. Samostatná kapitola je věnovaná popisu technik a metod, které jsou vhodné pro předškolní věk a daly by se využít pro práci s obrázkovou knihou. Dále je v teoretické části stručně přiblížen rozdíl mezi klasickou obrázkovou knihou a Bilderbuchem. Bilderbuch v České republice zatím nemá přesně definované znaky, ale přesto se v lecčem od klasické obrázkové knihy liší. V závěru teoretické části připojuji seznam deseti vybraných Bilderbuch knížek, které se hodí pro

tento typ práce v předškolní dramatické výchově. Všechny uvedené knihy jsou dostupné na současném českém trhu.

2 Vývoj dítěte v předškolním období

Jako předškolní období zde chápeme dobu mezi třetím a šestým rokem života dítěte. Tato životní etapa má svá specifika a je pro rozvoj dítěte velmi důležitá. Jedná se o období aktivity, období růstu duševných i tělesných schopností, velkého zájmu o okolí a svět obecně. Během těchto tří let projde dítě množstvím změn ve všech oblastech svého bytí.

2.1 Motorický vývoj v předškolním období

Míra rozvoje motorických schopností záleží na předpokladech, individuální aktivitě dítěte, možnostech a podmínkách, které dítě pro rozvoj těchto dovedností má. Velkou roli zde hraje přístup rodiny a životní styl, množství dostupných podnětů a příležitostí k nácvičení jednotlivých činností. Pohybová koordinace se postupně zlepšuje, dítě pozoruje a napodobuje dospělé, což přispívá k učení nových specifických dovedností. Pohyb je pro dítě v předškolním věku zcela nezbytný. Typickým příkladem nových dovedností naučených v předškolním věku je ježdění na kole, lyžování, bruslení, nebo plavání. Chůze a běh se v předškolním věku stává přesnějším a celkově lépe zvládnutým. Dítě aktivně leze, šplhá, běhá, podlézá, skáče, balancuje a neustále se v těchto činnostech zdokonaluje. Dramatická výchova patří do oblasti činnostního učení a může dětem nabídnout mnoho příležitostí k procvičení pohybu, orientace v prostoru, vlastního těla a jeho schopností.

Rozvíjení jemné motoriky je podpořeno přirozeným zájmem o různé manuální činnosti. (Langmeier, 2006) Modelování, hra s látkami, korálky, kamínky, pískem a s jinými přírodninami, to jsou všechno činnosti typické pro předškolní věk. Rozvinutější motorika umožňuje dítěti být samostatnějším, než doposud. V předškolním věku se dítě stává víceméně sebeobslužným. Učí se používat přístroje. V oblékání a hygieně již potřebuje jen minimální pomoc dospělého.

Vývoj kresby je s jemnou motorikou úzce spojený. Dítě začíná cíleně napodobovat základní tvary a přirozeně se věkem posouvá od náhodného čárání, přes nápodobu vertikály, horizontály a kruhu ke skutečnému zaznamenávání vlastní představy. Ve třech letech dítě často pojmenuje výtvar až poté, co jej dokončí. Ve čtyřech letech se již dostáváme k hlavonožci a v pěti letech již dítě dosáhne kresbě lidské postavy. (Langmeier,

2006) Dítě před vstupem do první třídy již zvládne nakreslit člověka nejen se všemi náležitostmi, proporcionálně reálně, ale často i s detaily, jakými jsou například knoflíky u kabátu, nebo tkaničky u bot.

2.2 Řeč v předškolním věku

Je třeba zdůraznit, že mezi dětmi mohou být velké individuální rozdíly ve vývoji řeči. Některé děti zvládnou pojmenovat blízké lidi v rodině, barvy, zvířata a jiné věci velmi brzy, vyslovují zřetelně a mluvení je těší, zatímco jiné děti zpočátku sotva promluví. Zmiňuje se o tom Matějček, který uvádí, že vývojové opoždění řeči, se týká častěji chlapců, než dívek, které jsou sice v řeči vyspívají rychleji, ale například v pohybové orientaci jsou o něco pomalejší. (Matějček, 2005, str. 115) Je třeba respektovat individuální tempo dítěte.

Kolem druhého roku dítě zpravidla pronáší tzv. tříslonné věty (například auto-brmrbm-tam, babí-je-pá, atd.), tyto věty zpravidla obsahují jedno slovo, vyjadřující činnost objektu. (Matějček, 2005) Nemusí jít nutně o sloveso, slova brmbrm, tůtů atd. již nesou pro dítě význam činnosti. Dítě začíná samo sebe označovat, zpravidla si neříká „já“, ale používá jméno, kterým na něj volají ostatní. Se zlepšující se řečovou schopností vstoupá míra poznatků, které dítě o světě kolem sebe má. Kolem třetího roku se již dokáže vyjádřit pomocí rozvitých vět, zná své jméno a věk a na dotázání je schopné říci, je-li kluk, nebo holka. Zpravidla si pamatuje odkud je a kde bydlí. Ne přesnou adresu, ale ví například, že je z Prahy, nebo z Černošic. Pamatuje si říkanky a názvy barev, dokáže zazpívat písničku, často rádo a vytrvale mluví. Kolem pátého roku již dokáže říci jednoduchou definici známých věcí, zpravidla skrze tvar, účel a barvu. Umí odříkat čísla od jedničky do desítky a před pátým rokem zvládá základní pojetí počtu, tedy to, že počet objektu je označen posledním řečeným číslem. (Langmeier, 2006) V předškolním období je typická tzv. egocentrická řeč, kdy je rozhovor dvou dětí vlastně spíše dvěma monology, kdy účastníci sice respektují prostor druhého k mluvení, ale nereagují na obsah jeho řeči. (Říčan, 2014)

Dítě v předškolním věku začíná používat řeč k regulaci svého chování. Nejprve nahlas opakuje pokyny a pravidla, která zná. Později, kolem čtvrtého roku, se tato schopnost přerodí v jakýsi vnitřní hlas, vnitřní řeč, pomocí které dítě reguluje a usměrňuje své

chování. (Langmeier, 2006) V rámci dramatické výchovy má dítě mnoho možností nejen k samotnému mluvení, naslouchání a vokalizování, ale i k trénování komunikačních dovedností. Velký důraz v dramatické výchově je i na možnosti nonverbální komunikace.

2.3 Kognitivní vývoj v předškolním období

Myšlení dětí v předškolním období má svá specifika. Postupně dozrává centrální nervové soustava, včetně mozku. Dochází ke zrychlování vedení nervového vzruchu. Zároveň je ukončována fáze předpojmového (symbolického) myšlení a dítě postupně vstupuje do fáze myšlení názorového, neboli intuitivního. V této fázi chápe, že každá věc má svůj název, rozumí, že vše má nějaké označení. Říkáme, že uvažuje v celostních pojmech. Postupně se začíná zajímat o souvislosti a vztahy mezi objekty, přestože je jeho usuzování nadále vázáno na to, co nazírá. Dítě v předškolním věku se nachází v předoperačním (prelogickém) stádiu. Dokáže se soustředit pouze na jeden aspekt situace, čímž je zpravidla vizuální podnět. (Langmeier, 2006) Takové dítě není schopné vzít v úvahu více parametrů a je třeba na to myslet i při tvorbě lekcí dramatické výchovy. To potvrzuje Jean Piaget svými pokusy popsány v knize Psychologie dítěte. Předškolní dítě usuzuje pouze v přítomných stavech, ne v jejich proměnách. Například v pokusu s vodou, kdy vodu ze sklenice B přelijeme do nižší a širší sklenice C, předškolní dítě neuvažuje, že se jedná stále o stejné množství vody. Vizuální podnět (nižší hladina vody ve sklenici C, kterou dítě jasně nazírá) dítěti určí, že je vody ve sklenici méně, přestože se jedná o tu samou vodu, tím pádem i o stejné množství, které bylo před chvílí ve sklenici B. (Piaget, 2000. Str. 90) Přítomný vizuální podnět je zde silnější a zároveň jediný, který je dítě schopno uvažovat. Předškolní dítě tedy ještě nedokáže uvažovat v logických krocích a nedokáže tyto kroky v mysli opakovat, bez toho, aniž by danou situaci přímo nazíralo. Předoperační i původní symbolické myšlení je tedy vázáno na přímou činnost dítěte. (Langmeier, 2006)

Myšlení předškoláků zůstává antropomorfní, což znamená, že dítě neživým objektům přiřazuje lidské vlastnosti. Polidšťuje je. Ve světě předškoláka se klidně sluníčko směje, mráček pláče a židly bolí nohy, protože na ní pořád někdo sedí. To nám otevírá nekonečné množství dveří při práci v dramatické výchově. Příběhy, obrázky, básničky, písničky a situace, ze kterých čerpáme pro dramatickou výchovu inspiraci, nejsou ničím omezené. Již bylo řečeno, že předškolní dítě všechno chápe ve vztahu k přítomnosti. Vnímání toku času

i orientace v něm se tedy vážou na konkrétní činnost. (Říčan, 2014) Domů ze školky chodí buď po obědě, nebo po spaní, ne ve dvanáct nebo ve tři. Čas tak, jak jej chápou dospělí, nevnímá. Dítě věří, že jeho myšlenky a přání ovlivňují fakta, realitu a její tok. Tomuto jevu říkáme magické myšlení, které je postupně překonáváno. Dalším důležitým faktem o předškolním dítěti je, že nedokáže vnímat věci z jiného pohledu, než svého. Pokud s ním hrajeme hru, předpokládá, že uznáváme stejná pravidla jako on. Je přesvědčené, že vnímáme a víme všechno to, co vnímá a ví on. Tento kognitivní egocentrismus začíná být v předškolním věku zvolna překonáván. Dramatická výchova umožňuje dítě citlivě seznamovat s realitou, která je v tomto směru jiná, než předpokládá a to formou prime zkušenosti. Dítě v předškolním věku také často objeví možnost obelhání druhého člověka, neboť postupně pochopí, že ostatní lidé nemohou v jeho mysli číst. Nejsou v jeho hlavě, nemají jeho myšlenky. I k tomu musí dětská mysl postupně dozrát. (Říčan, 2013) Tento postupný decentrismus je proces, při kterém je třeba citlivého vedení a osobních zkušeností ze sociálních interakcí, které dramatická výchova bohatě zprostředkovává.

2.4 Emoční vývoj, morální vývoj, hra a socializace v předškolním období

Primární socializace dítěte i nadále zůstává v rukách rodiny, která ho od malička nějakým způsobem uvádí do lidského společenství. Primárním vztahem socializace je vztah dítěte k matce, který se formuje již od novorozeneckého období, avšak socializace probíhá po celý život jedince.

Čím je dítě mladší, tím méně je schopné se adaptovat na společenské požadavky. Během prvního roku nikdo neočekává, že dítě bude plnit příkazy rodičů, nebo že se bude chovat tak, jak se chová dospělí. Kolem druhého roku života se však všeobecná schovívavost, která vzhledem k malému dítěti a jeho chování panuje, pozvolna mění ve snahu o jeho socializaci. S tím, jak dítě roste, se zvyšuje tlak na to, aby své chování přizpůsobilo společensky žádoucím normám. Socializaci dítěte pomáhá určitá míra sociální kontroly, která v různých kulturách funguje různým způsobem. Obecně platí, že rozvoj sociálních kontrol narůstá v předškolním období a zpočátku je vnější. Jedná se o vývoj určitých norem, které dítě postupně přijímá za vlastní. Největší roli zde hrají rodiče a nejbližší rodina, později paní učitelka v mateřské škole. Postupně si dítě vnější vedení

internalizuje a ve třetím roce je již zpravidla schopno určité vnitřní seberegulace. (Langmeier, 2006) Často si pomáhá verbalizací pokynů, což mu poskytuje určité vedení a kontrolu.

Smysl pro povinnost je zpočátku vázán na osobu autority. U dětí v předškolním věku hraje rozhodující roli v utváření citu pro povinnost respekt k osobě, jež příkazy vydává. Tento respekt je charakterizován dvěma složkami, tedy náklonností a bázní. Jean Piaget ve svém díle přímo vyjadřuje, že *„Působení příkazu je zpočátku vázáno na fyzickou přítomnost toho, kdo jej udělil. V jeho nepřítomnosti ztrácí zákon svou působnost.“* (Piaget, 2000, str. 111) Postupem času však dítě přijímá pravidla a určitým způsobem se s nimi identifikuje. Děti ve starším předškolním věku zapálenými obhájci dohodnutých pravidel, jejichž porušování nesou velmi těžce.

Postupně se tedy u předškoláků vyvíjí svědomí, jako vnitřní regulant chování. Svědomí pracuje i ve chvílích, kdy dětské chování nikdo nesleduje. Je natolik zvnitřnělé, že již nepotřebuje kontroly zvenčí. (Říčan, 2013) Langmeier zdůrazňuje, že primární roli ve vývoji svědomí, hraje láskyplný vztah dítěte k rodičům a autenticita interakcí v rodině. (Langmeier, 2006) Pomocí dramatické výchovy můžeme v dětech efektivně upevňovat hodnoty a podporovat tvorbu dobrých postojů do budoucího života.

V předškolním věku dítě již potřebuje objevovat svět za hranicemi rodiny, což se v České republice zpravidla děje v mateřské škole, či v jiné dětské skupině. Ve skupině dětí dochází k rozvoji sociálních dovedností na bázi běžných, každodenních interakcí. Vytváří se tzv. prosociální vlastnosti, včetně navazování prvních přátelství. Dítě se v kolektivu dětí poprvé setkává s růzností, úspěchem, citovou vzájemností, též s nesouhlasem, se zklamáním a prohrou. Přirozeným prostorem pro poznání těchto důležitých stavů je hra.

“Pro dítě předškolního věku je hra tou nej přirozenější a nejčastější aktivitou. Hra mu přináší uspokojení, hrou získává zkušenosti, hrou se učí, ve hře si přehrává situace, kterým nerozumí, hra mu pomáhá zapomenout na problémy, nebo naopak se s některými vyrovnat. Hra ho okouzluje, upoutává a fascinuje.” (Svobodová, 2010, str. 98)

Základním znakem hry je, že hra je aktivita dobrovolná a svobodná. Dítě si hraje, protože chce. Nemá ze hry jiný užitek, než prožitek a následnou vzpomínku na něj. Hra sama o

sobě dítěti nepřináší žádné výhody, nehmotné či hmotné, které by byly hraním hry podmíněny. Zároveň má hra svůj čas a prostor a je vydělena z běžného života. Zpravidla má hra pravidla, ať už jsou tvořena jedincem, nebo skupinou. Tato pravidla platí po dobu trvání hry. Ke hře tak, jak ji známe u předškoláků, ovšem vede dlouhá cesta. Vývoj dětské hry je rozdělen do několika základních stádií. Je nutno říci, že se často překrývají a nejsou přesně věkově oddělena.

Samostatnou hru vidíme již u kojenců. (Svobodová, 2010) Hrají si sami se sebou, s chraстítky a jinými předměty, ryze pro svůj zájem a potěšení. Tento typ hry v určité formě přetrvává až do dospělosti, kdy si dospělí luští křížovky, vyrábí z keramiky, hraje si telefonem, nadále čistě pro své potěšení.

Kolem druhého roku si děti hrajou vedle sebe, jeden druhého pozorují, ale nezapojují se do hry společně. Každý si hraje sám, podle pravidel, které si stanovilo samo. Tato pravidla se často mění a neslouží ničemu jinému, než vlastnímu uspokojení dítěte. Tomuto typu hraní říkáme *hra souběžná*, nebo také *paralelní*. (Atkinson, 2003)

K výraznému pokroku dochází kolem třetího roku, kdy se začíná objevovat *hra společná-asociativní*, která se postupně vyvíjí v *hru kooperativní*. Při asociativním typu hraní se již děti účastní společné činnosti a dokážou si například navzájem poskytnout materiál ke hře, k tvoření. Oproti tomu, hra kooperativní je již hrou s pravidly, hrou organizovanou, ve které každé zúčastněné dítě přispívá svým dílem. Jedná se o typ hry, který se nejvíce uplatňuje v mateřských školách, proto děti, které do mateřské školy dochází, obvykle dosahují vyšší úrovně kooperace. (Langmeier, 2006) Kooperativní a společný způsob hry velmi dobře zužitkováváme právě při práci v dramatické výchově.

Jak dítě postupně proniká do světa mezilidských vztahů, seznamuje se s různými sociálními rolmi, které jsou od něj rodinou i společností očekávány. Společnost očekává, že se dítě bude v určité sociální roli chovat odpovídajícím způsobem. Přiřazení sociální role je ovlivňováno dětským věkem, pohlavím, společenským postavením, situací, atd. Děti jsou do různých sociálních rolí přirozeně stavěny, čistě bytím ve společnosti ostatních lidí. Předškolní období je pro osvojování sociálních rolí a ztotožnění se s nimi, velmi důležité. (Langmeier, 2006) Kromě role syna nebo dcery, vnuka nebo vnučky a mnohdy i

role sourozence, by mělo dítě se vstupem do mateřské školy přijmout roli žáka (vůči učitelce) i spolužáka (vůči dětem).

Dochází také k osvojování ženské nebo mužské role. Freudova psychoanalytická teorie se přiklání k tomu, že přijetí sexuální role je způsobeno objevením vlastních genitálií a uvědomění si rozdílu mezi ženskými a mužskými orgány a dále identifikováním se s rodičem stejného pohlaví. Dalším významným faktorem je, že lidé přirozeně vedou děti ke společensky žádoucímu sociálnímu chování tak, aby naplňovalo kulturní představu o ženské či mužské roli. Děti každý den vidí a vnímají ženy a muže kolem sebe a toto chování pak adekvátně napodobují. (Atkinson, 2003) Faktem zůstává, že děti v předškolním věku již volí hračky, druhy her, barvy a jiné věci tak, jak to mužské či ženská role vyžaduje. Do nějaké míry tedy již posuzují, zda se učítá činnost či hračka hodí k jejich pohlaví.

V předškolním věku dochází k vývoji sociálního porozumění. Kromě vnější socializace, kdy dítě začleňujeme do okolní společnosti, dochází i k určité vnitřní socializaci, k socializaci vnitřního prožívání. Zde se kladou základy pozdějšího sebepojetí. Je to období, kdy se dítě učí rozumět svým pocitům, lépe je ovládat i vyjadřovat. Začíná lépe ovládat okamžitou, zpravidla bouřlivou, primární reakci, učí se situaci nejprve vyhodnotit a až poté se adekvátně emočně vyjádřit. Zároveň se učí porozumět pocitům druhých, objevuje se schopnost vcítění do druhé osoby. Objev subjektivního vnitřního života ostatních lidí, ke kterému dochází kolem čtvrtého roku, nazýváme *teorie mysli*. (Langmeier, 2006) Kontakt s vrstevníky nutí děti k většímu soustředění se na vnitřní stavy druhých, neboť jiné dítě není v interakci s druhým dítětem natolik přizpůsobivé, jako by byl dospělý. Nezastupitelnou roli zde hrají sourozenci, kteří dítě přirozeně nutí k uvažování a vnímání pocitů druhého v každodenních interakcích. Znalost emocí v předškolním věku pomáhá rozvoji sociálních dovedností a zároveň usnadňuje dítěti tvorbu představy o něm samém. (Stuchlíková, 2002)

3 Dramatická výchova

V pedagogickém slovníku lze najít takovouto definici dramatické výchovy:

“Využívání dramatizace, tj. prvků a postupů dramatického umění, ve výchově a vzdělávání. Je prostředkem podporujícím osobnostní a sociální rozvoj žáků. Využívá dramatické inspirace a schopnosti člověka jednat v navozených situacích obdobně jako ve skutečných. Vytváří pro žáky příležitost znovu prožívat nebo zažívat situace, s nimiž se setkávají nebo mohou setkat v životě. Učí je orientovat se v nich, hledat řešení a rozhodovat se, přijímat různé role, lépe projevovat a chápat city, myšlenky, názory a motivy jednání jiných lidí. Podporuje hledání společných hodnot, vzájemné porozumění a spolupráci.” (Průcha, 2013, str. 60)

Dáme-li informace obsažené v této definici do vztahu s vývojovými specifiky, kterým jsme se věnovali výše, zjistíme, že dramatická výchova otvírá dveře k všestrannému rozvíjení osobnosti předškolního dítěte. Umožňuje také naplňovat potřeby jedince v mnoha rovinách. Budeme-li například vycházet z Maslowovy pyramidy potřeb (Svobodová, 2011) zjistíme, že v úrovni základních, fyziologických potřeb, může dramatická výchova výrazně naplnit potřebu fyzického pohybu. Do jednotlivých lekcí dramatické výchovy lze zapojit velké množství her, tance, honiček, překážkových drah a jiných aktivit, které dětem umožní vyvážit sedavý způsob života a vyrovnat nutnost klidu a soustředění, kterému čelí v průběhu dne. Dramatická výchova, je-li dobře vedena, podporuje u dětí pocit přijetí a sounáležitosti, bezpečí i jistoty. Umožňuje dítěti zazářit a být na chvíli středem pozornosti. Nabízí prostor k sebepoznání, objevování vlastních schopností i slabostí, umožňuje seberealizaci a poznání toho dobrého i špatného v nás. Uspokojuje dětskou zvědavost a umožňuje bezpečné poznání nového.

V dramatické výchově se jedná převážně, ale nejen pouze, o skupinovou činnost, sociální rozvoj je jedním z jejích velkých přínosů. Dítě se učí brát ohled na sebe i ostatní a jejich pocity, potřeby a úhle pohledu. Učí se respektovat nastavená pravidla, která lekci dramatické výchovy dávají řád a dětem jistotu, a zároveň se učí, že ne všechna pravidla platí trvale, stále a za každých okolností. Seznamuje se s emocemi a jejich projevy, je konfrontováno s tím, že každá situace může vyvolat jinou reakci u něj a jinou u někoho jiného. Podíváme-li se do předchozí kapitoly, zjistíme, že to pro dítě v předškolním věku

zdaleka není samozřejmé. Zde se v bezpečném prostoru setkává s jinakostí a růzností. Dramatická výchova dává dítěti mnoho prostoru k naslouchání, mluvení a vnímání nejen řeči, ale i nonverbální komunikace ostatních lidí, což je pro budoucí život velmi užitečné. Z činností v rámci dramatické výchovy si dítě odnáší převážně prožitek, který jej formuje a který *“může ovlivnit jeho postoje a chování v obdobných životních situacích”*. (Svobodová, 2011, str. 47)

3.1 Principy dramatické výchovy

Principy dramatické výchovy lze rozdělit na všeobecné a specifické. (Machková, 2004) Všeobecné principy jsou pro dramatickou výchovu stejné, jako pro mnoho dalších oborů a pedagogických směrů. Jedná se o princip zkušenosti, princip prožívání, princip hry, princip tvořivosti a princip partnerství. Oproti tomu principy specifické se týkají pouze dramatické výchovy, kterou tím činí unikátní. Tyto principy zde blíže rozeberu.

3.1.1 Specifické principy dramatické výchovy

Psychosomatická jednota člověka

Dramatická výchova vychází z přesvědčení, že lidské nitro a lidské vnější projevy jsou v jednotě. Člověk v rámci dramatické výchovy tvoří působením svého nitra, neboť jeho vnějšek jedná v harmonii s vnitřním nastavením, vychází z něho. Jedinec v rámci dramatické výchovy jedná tedy v souladu se svým prožitkem, zde dramatická výchova pomáhá člověku poznat sebe sama. (Svobodová, 2011) Dítě se učí porozumět svým pocitům a prožívání. Z poznání vlastního vnitřku těží po celý svůj život. Aby byla možnost tento princip uchovat, je třeba v mateřských školách přizpůsobit podmínky tak, aby učitel byl schopen vidět a vnímat pocity a prožitky dětí ve třídě. Předškolní dítě je typické autenticitou svého jednání, spontánností reakce, jednáním bez přípravy a přetvářky. Rizikem v této oblasti v předškolním věku může být necitlivost pedagoga k autentickým projevům dítěte, jejich znevažování.

Fikce

Fikcí rozumíme, když herec hraje na základě emocí, které vyvolala představa dané situace. Přestože situace byla fiktivní, vyvolaná emoce je reálná, což spouští u herce přirozenou reakci v hereckém výrazu. Jedná se tedy o hru “jako”, kdy člověk vytváří nový

svět. Odpoutává se od reálné situace a umožňuje prožívat neomezené množství zkušeností, situací a prožitků. Pomáhá otevřít dveře objektivitě tam, kde je to třeba z nějakého důvodu nemožné či těžké. (Machková, 2004) Fikce je nástrojem rozvoje tvořivosti, fantazie. Pomáhá dětem prožít a vyzkoušet situace, které jsou pro ně neznámé. Přináší dětem poznání v bezpečném prostředí, ve vymyšleném, smluveném světě. Předškolnímu dítěti nedělá problém hrát si “jako”. Fikce by měla dítě odpoutat od platných nařízení, pravidel reality a soudu druhých osob. Tím mu umožnit poznání, ke kterému by třeba v běžném životě nedošlo. Je třeba, aby se dítě mohlo svobodně podílet na tvorbě smyšleného, fiktivního světa a na jeho prožívání bez přílišného řízení pedagogem.

Hra v roli

Vstup do role se odehrává ve fiktivním světě a umožňuje herci porozumět, poznat a lépe zpracovat chování, myšlenky, jednání a pocity své i druhých. Předškolní dítě do role vstupuje velmi často i při každodenní hře. Vstupují do role “jsem jako” zcela přirozeně. Při vstupu do role v rámci dramatické výchovy vytvoříme pro děti jednoduché zadání, (např. bednička je bouda, koš je rybníček, koberec je les) a jednání v situaci (panička hledá pejska). (Svobodová, 2011) Děti dále hrají roli bez jakéhokoliv dalšího omezení, v rámci své postavy mají svobodu k vyjádření, mohou zkoušet, co by se stalo kdyby a své zkušenosti dále reflektovat a sdílet.

Postup od situace k výrazu

K docílení výrazu je třeba prožít určitou emoci. Princip psychosomatické jednoty člověka nám ukazuje, že vnějšek s vnitřkem jsou v souladu. Na základě konkrétní situace, vnější či vnitřní, reálné či fiktivní, cítí herec emoci, jež automaticky vyvolá změnu ve výrazu. Uplatňujeme tedy princip postupu od situace k výrazu. Pro předškolní věk je zcela typická upřímnost prožitku a chování na základě vnitřního pocitu, který je vyvolný, zpravidla okamžitě, dannou situací.

Zkoumání života (lidí, jejich charakterů a vztahů) a experimentace s ním

Tento princip vyzívá k opakovanému přehrávání situace. Snad nejvíce ze všech zmíněných principů podporuje u herce kreativitu a toleranci, neboť vyžaduje aktivní hledání cest, řešení a zkoušení různých možností jednání. Dítě má na základě tohoto principu možnost si

uvědomit pluralitu v možnostech řešení, které se pro jednu situaci nabízí. Je dále přímo konfrontováno s tím, že ne každý vnímá danou situaci stejně a že ono samo je schopné najít více cest pro řešení nastaveného problému.

Improvizace

Tedy jednání bez přípravy. Jedinec je postaven před zadání, před roli, kterou bude ztvárňovat, ale nadále není jeho činnost ovlivňována. Improvizace se ovšem týká i pedagoga. Velmi často je třeba reagovat na děti a situace, které během dne nastávají.

Tyto principy společně tvoří kostru, základní stavební kameny dramatické výchovy.

3.2 Působení pedagoga v dramatické výchově

Velkou výhodou dramatické výchovy je, že je-li pro dramatickou výchovu v mateřské škole vytvořen prostor a čas, není sama o sobě příliš náročná na pomůcky či prostředí. Díky dětské fantazii se dá i z mála vytěžit hodně. Učitel, jako nedílná součást mateřské školy, může svou činností průběh dramatické výchovy výrazně ovlivnit. K dobré praxi dramatické výchovy učitel přispěje tím, že ve své třídě společně s dětmi vytvoří dobré podmínky k bytí. Samozřejmostí by mělo být respektování dohodnutých pravidel a individuálních prožitků dětí, nezesměšňování jejich projevů. Pedagog by měl své děti znát a přijímat je takové, jaké jsou. Měl by znát děti nejen jako osobnosti, ale také to, jak fungují v rámci skupiny. Zná-li pedagog vztahy mezi dětmi, může s nimi při tvorbě lekcí vědomě pracovat. (Marušák, 2010) V mateřských školách je důraz kladen na rozvíjení člověka v jeho celistvosti. V porovnání s ostatními školskými institucemi, kterými dítě během svého života projde, je pro rozvoj dětské osobnosti v mateřských školách podstatně více prostoru, než v kterékoli jiné vzdělávací instituci. Nejsme, nebo neměli bychom být, zde zdaleka tolik zaměřeni pouze na vědomostní stránku rozvoje dítěte, protože ta je s největší pečlivostí rozvíjena po celý zbytek jeho života. V mateřské škole máme úkol mnohem důležitější, neboť zde zaséváme semínka pozitivních lidských postojů, jako jsou soucit, porozumění, přátelství a víra v dobro. (Helus, 2009) Zde působí metody dramatické výchovy jako nezastupitelný nástroj, neboť umožňují předškolnímu dítěti situace bezpečně prožít a na základě prožitku, ne poučky, cítit. O pocit se podělit, porozumět mu. Začít přemýšlet. Dává dítěti prostor s tímto prožitkem experimentovat, vyzkoušet si ho, z

různých stran ho prozkoumat, aby nakonec samo došlo k nějakému závěru, který se třeba stane zárodkem životního postoje. Je samozřejmě třeba pracovat s ohledem na vývojová specifika předškolního věku a dbát na to, aby obsah byl svou náročností pro děti přiměřený a srozumitelný. Je zcela nutné zapojit do lekcí připravené množství akčních aktivit, které uspokojí potřebu předškolních dětí k pohybu a zároveň je třeba to vyvážit dostatkem odpočinkových a relaxačních činností. Pedagog dětský prožitek z dramatické výchovy velmi ovlivňuje a stejně tak je on ovlivňován dětmi v průběhu lekce. V současném pojetí dramatické výchovy, nejen v mateřských školách, je žák vnímán jako aktivní spolutvůrce dramatického procesu, během kterého se projevuje ve všech nebo v některých různých aspektech své osobnosti. Výsledná lekce i její obsahy jsou tedy tvořeny součinností učitele a žáka. (Marušák, 2010) Setkává se zde pedagogem předem vytvořený plán s proměnlivostí v realizaci tohoto plánu, kterou skupina předškolních dětí zákonitě přináší. Od pedagoga vyžaduje určitou míru flexibility, kreativity a zároveň schopnosti udržet děti v tématu tak, aby z lekce nevymizel pedagogický záměr. Dramatická výchova tedy vyžaduje od pedagoga určité kvality, které se projevují v jeho působení na dítě. Hana Švejdrová a Eva Svobodová ve své knize *Metody dramatické výchovy v mateřské škole* (Svobodová, 2011, str. 29-32) definují několik zásad pedagogického působení na dítě:

- Bezpodmínečné dítě přijmout
- Nikdy dítě nezesměšňovat ani neponižovat
- Respektovat potřeby dítěte
- Vytvářet jasná a smysluplná pravidla
- Komunikovat vstřícně a efektivně
- Vytvářet prostor pro aktivitu a iniciativu dítěte
- Vytvářet dostatek prostoru pro klid a odpočinek
- Předkládat dětem dostatek zajímavých a smysluplných činností a podnětů
- Představovat dětem svět jako pozitivní místo
- Zapojovat děti do plánování a hodnocení činností
- Dávat dítěti najevo svou úctu a důvěru v jeho schopnosti

Myslím, že aby byl učitel schopný dle těchto zásad přirozeně pracovat, musí s nimi do jisté míry vnitřně souznít. Jsou určité vlastnosti a schopnosti, pozitivní osobnostní rysy, kterými

by měl předškolní pedagog v různé míře disponovat. Být schopný bezpodmínečně každé dítě přijmout vyžaduje určitou míru sebeuvědomění, empatie, pozitivního přístupu a autentického přesvědčení, že dítě je dobré. Pouze pokud se vnitřně ztotožňujeme s tím, že je dítě pro nás partnerem v činnosti, můžeme s ním takto jednat na každodenní bázi. Protože s dětmi jako pedagog trávíme skutečně mnoho času, přijetí dítěte a vztahování se k němu jako k partnerovi v činnosti, můžeme jen velmi těžko dlouhodobě předstírat. Těžko bude pedagog dětem svět představovat jako pozitivní místo, je-li přesvědčen o opaku. Vstřícná a efektivní komunikace je zpravidla záležitostí dlouhodobé práce na sobě samém. Kvalita, která je k tomu nutná je touha učit se a ochota pracovat na sobě samém. (Svobodová, 2011) V dramatické výchově se výrazně objevuje ještě jedna velmi důležitá kvalita pedagoga, a to schopnost upozadit svou představu o tom, jak by se dítě mělo vyjadřovat, co dělat a jaké být. Zcela jistě je to kvalita potřebná k vedení všech druhů výchov, ovšem zatímco v ostatních esteticko-výchovných disciplínách (Průcha, Kořátková, 2013) se nesouhlas pedagoga s dětským výtvarným nebo hudebním projevem týká převážně artefaktu (výtvarného, nebo hudebního), který je od dítěte fyzicky či zvukově oddělen, v dramatické výchově je dětský projev fyzicky neoddělený. Zvýšené riziko zde vidím v tom, že případné nepřijetí tohoto projevu, snaha ho změnit k tomu, jak si ho pedagog představuje, může v dětech vyvolat pocit nepřijetí jich samotných, ne externího díla. S vnucováním hotové představy a manipulací dětí do konkrétních projevů tak, jak si je pedagog představuje, se z dramatické výchovy vytrácí svoboda, veselost, spontánnost, osobitost, dětská kreativita a možnost bezpečného objevování. Je to zcela proti principům na kterých současná dramatický výchova stojí. Prosazuje-li pedagog svou představu na úkor dětí, koncept dramatické výchovy, v celé šíři jeho přínosů, se hroutí. Děti se stávají pouze prostředníkem k realizaci představ někoho jiného, což v mateřské škole rozhodně smyslem dramatické výchovy není.

„Jedním z nejhorších je, když tvořivá a ambiciózní učitelka používá děti v mateřské škole jako nástroj své seberealizace.“ (Svobodová, 2011, str. 53)

Za velmi důležitou považuji poznámku o tom, že pedagog sice respektuje a je citlivý k emocím a prožívání jednotlivých dětí, zároveň však nemusí respektovat nepřijatelné projevy na základě těchto emocí. (Svobodová, 2011) Zejména jsou-li nějakým způsobem

nebezpečné dítěti, jeho okolí, nebo jsou-li v rozporu se smysluplnými a dohodnutými pravidly. Je na každém pedagogovi, jak dokáže nastavit s dětmi vhodná pravidla a jak trvá na jejich platnosti. Osobně se přikláním k tomu, že smysluplná, srozumitelná a funkční pravidla výrazně přispívají k dobrému klimatu třídy a ulehčují dětem společné bytí a pedagogovi práci. Dramatická výchova je vždy více či méně organizovanou činností. Schopnost dětí zaregistrovat a adekvátně reagovat na pokyn je zde více než klíčová. Dá se předpokládat, že je-li pedagog vnitřně organizovaný a nečiní-li přijetí řádu pro něj vnitřně problém, dokáže být nejspíše v tomto směru dětem lepším příkladem, než pedagog bez této kvality.

3.3 Metody a techniky dramatické výchovy pro předškolní věk

Čím se metody a techniky dramatické výchovy liší od metod a technik ostatních esteticko-výchovných disciplín? Primárně jsou to metody velmi blízké přirozené dětské hře, využívají také různé druhy zobrazení a hru v roli, čímž přesahují přirozenou dětskou hru a přibližují se principu divadla. S hraním divadelní role se však neshodují v tom, že umožňují dítěti autentický prožitek, vyzívají ho k aktivitě a k experimentování se situací. Pomocí různých metod dramatické výchovy je tvořeno prostředí, ve kterém se děti nebojí vyjádřit a své prožitky přijmout. Tvořivost a fantazie dětí zde není omezována, ani škatulkována do předem pevně definované role, což vychází z pojetí dramatické výchovy jako vzdělávacího procesu, ne primárně jako umělecké tvorby. Učitel zde pracuje s dětským prožitkem, který může být velmi přínosný pro rozvoj dítěte, ale také může mít špatné následky pro jeho psychiku. Emocionální zasažení je důležitým aspektem práce v dramatické výchově. (Marušák, 2010) Z tohoto důvodu je nutné si metody dramatické výchovy vyzkoušet nejen jako učitel, ale také jako hráč. Pouhý popis metody k jejímu zvládnutí mnohdy nestačí. (Svobodová, 2011)

3.3.1 Rozdíl mezi metodou technikou

Metoda je určitý obecnější postup, který nás vede k danému cíli. Metoda tedy není konkrétním postupem, ale cestou, která může mít různé podoby. Příklad různých podob jedné metody dramatické výchovy uvádějí autorky Eva Svobodová a Hana Švejdvová: *“Například metodou pantomimickou může být stejně narativní pantomima jako*

hudební pantomime či třeba hra na řemesla, ve které jedno dítě zobrazuje a ostatní hádají, o jaké řemeslo jde.” (Svobodová, 2011, str. 69)

Technika je oproti metodě mnohem konkrétnější, užší cestou, s přesně propracovaným postupem. Techniky lze ale také libovolně vkládat do hry a využívat je k dosažení daného cíle.

V této práci budu metody a techniky od sebe odlišovat spíše intuitivně, neboť hranice mezi nimi není v literatuře pevně a výstižně stanovena.

3.3.2 Vybrané metody a techniky dramatické výchovy

(Svobodová, 2011)

- **Asociační kruh**

Asociace, tedy spojení mezi jednotlivým vjemem/podnětem a tím, co v dítěti daný podnět vyvolá za myšlenku, asociaci. Jedná se tedy o určité myšlenkové spojení, které může být založeno jak na osobní zkušenosti dítěte, tak na myšlence, emoci, náladě, atd. Původní vjem může být různého typu, například slovo, vůně, hudba, obraz, atd. Tato technika postrádá prvek divadla a dramatické výchovy a nejedná se tedy o typickou metodu dramatické výchovy, ale je to metoda provokativní, vzbuzující myšlenkovou aktivitu a proto bývá v dramatické výchově hojně využívána v úvodních, zahřívací části lekce. Velmi často se k rozehrání dětí používají různé typy tématických kruhů (diskuze, tématický rozhovor) a asociační kruh je pro prostředí mateřské školy typický.

- **Práce s rekvizitou**

Hodnota rekvizity během dramatické výchovy je zcela nezastupitelná. Největší přínos rekvizity vidím v tom, že jakožto fyzický předmět, často nějakým způsobem pro příběh důležitý, stahuje pozornost herce zpět k danému tématu a učitele zpět k cíli, který si stanovil. Rekvizita se dá velmi dobře a čiroce využít k různým činnostem a otevírá tak dveře k dalšímu experimentování, bádání a přemýšlení. Tato metoda z velké části přesahuje definici metody dramatické výchovy, neboť ji přerůstá a zasahuje do dovednosti divadelní a loutkařské.

- **Narativní pantomima**

Tato forma pantomimy je velmi vhodná do mateřské školy. Spojuje se zde vyprávění s pantomimickým zobrazením děje, tedy zobrazováním skrze celé tělo. Využívá se zde pohybové a verbální paměti k zapamatování a prožití určitých skutečností. Jako inspirace může sloužit text písně, literatura, nebo jakýkoliv jiný text, který dává dostatek prostoru k využití pohybového zobrazení činností, pocitů a situací. Mluvíme zde tedy o pantomimě v nefixovaném tvaru, kdy děti mají možnost zobrazovat text svým, pokaždé jiným způsobem.

- Diskuse

Diskuse je vedle asociačního kruhu další technikou, která není typicky dramatickou. Dá se vložit do různých částí lekce, jako ukončující, rozehřívací nebo ujasňovací aktivita. Diskuze často otvírá dveře k novým situacím, které je možné prozkoumat. Je to hojně užívaná metoda, která umožňuje dětem filozofovat a zabývat se otázkami, které by třeba jinak dětem na mysl nepřišly.

- Hra v roli

Jedná se o typicky dramatickou metodu, která vychází z přirozené dětské hry. Hra v roli je zároveň jeden z principů, na kterých dramatická výchova stojí. Známe tři typy metody Hry v roli:

1. Simulace

Hráč představuje sám sebe v rámci dané fiktivní situace. (V prostředí MŠ by simulace vypadala například takto: Čteme o Jeníčkovi a Mařence a o tom, jak byly ztraceni v lese. Učitelka: *Jsmo v lese, venku je tma a je nám zima. Každý kdo se bojí se chytí staršího kamaráda za ruku. Děti, to je ale tma. Kdo má baterku? Anička? Výborně, posviť na cestu, musíme se vyhnout všem kamenům, co nám stojí v cestě.* (s dětmi procházíme mezi připravenými polštáři)

2. Alterace

Hráč je v určené roli, ale chová se tak, jak by se on choval, kdyby byl danou osobou.

(V prostředí MŠ by alterace vypadala například takto (O Jeníčkovi a Mařence): *....a byla tam ježibaba, přesně. Myslíte, že byla zlá? No já nevím, děti. Představte si, že jste v lese,*

bydlíte si v krásné chaloupce z perníku. A najednou přijdou dvě děti a začnou vám jíst střechu nad hlavou. Co byste si o tom mysleli? Co byste dělali, být ježibabou? Kdo mi to ukáže? (kdo se přihlásí, dostane šátek a stává se ježibabou))

3. Charakterizace

V rámci charakterizace už dětem přidělíme nejen roli, ale i její charakter. Budeme-li vycházet z příkladů výše, dětem bysme k roli i řekli, jaká zrovna ježibaba je. (*Jak by asi zareagovala ježibaba, která děti zásadně nejl? ..která je protivná? ...která je veselá?*) Tento charakter se může měnit. Pro předškolní věk je tato metoda příliš obtížná.

V kterémkoliv typu hry v roli je dobré z předškolních dětí hrnou roli po dokončení, minimálně slovně, sejmout. Z praxe vím, že se děti velmi často ujišťují, že jsem v roli byla „jen jako“ v že jsem opět jejich paní učitelka.

- Improvizace

Improvizace je jedním z principů dramatické výchovy. Jedná se o jednání nedomluvené, bez předchozí přípravy. Metoda je to velmi široká a zahrnuje v sobě celou řadu improvizčních typů a technik.

- Štronzo

Neboli schopnost ukončit pohyb a zastavit se, je pro předškolní věk zcela zásadní technikou. Štronzo v praxi denodenně velmi pomáhá, potřebuje-li učitel dětem něco sdělit, avšak v rámci dramatické výchovy je ho třeba i pro zvládnutí ostatních technik.

- Živý obraz

Neboli „*pantomimické zobrazení bez pohybu*“ (Svobodová, 2011, str. 84), umožňuje zastavení akce všech účastníků v aktivitě, kterou zrovna činí. Je možné tvořit živé obrazy, které jsou cílem činnosti a podpoří mezi dětmi komunikaci a spolupráci, nebo lze tvořit živé obrazy, které vzniknou zastavením hrané pantomimy. Tato technika dává opět prostor k mnoha doprovodným činnostem.

- Oživlé štronzo

V technice oživlého štronza využíváme možnosti zastavení času k tomu, aby si hráči ujasnili, co by jejich postava dělala dál. Tato technika se používá v již rozehrané hře, jejíž

konec volí hráči sami. (např. ve hře O Jeníčkovi a Mařence dohráváme scénku shledání s otcem. „štronzo!“, „Tak vidím, že jsme se v bezpečí dostali zpátky domů, to je dobře. Vidím, že tatínek má velikou radost. Každý Jeníček i každá Mařenka nám po zaznění triangu ukážou, poví a předvedou, co se u nich doma dělo dál.“ CINK!) Tato technika dává dětem čas ujasnit si, co se stalo, co cítí a co se bude dít dál.

- Vnitřní hlasy

V této technice hráči promlouvají hlasem dané postavy a vyjadřují její myšlenky. To podporuje vcítění do druhé osoby, schopnost ujasnit a vyjádřit své myšlenky a porozumět jednání druhého. Techniku vnitřních hlasů lze použít buď samostatně, nebo v kombinaci s jinou technikou.

- Horká židle

Dle mého názoru pokročilá technika, kdy hráč vstupuje do určené role a je vystaven jakýmkoli otázkám ostatních zúčastněných. Má zde možnost vysvětlit, nebo obhájit chování dané postavy. Myslím, že v předškolním věku je zde zcela nutné dítě ujistit o tom, že může z role kdykoliv vystoupit. Také je nutné roli výrazným prvkem obléknout, aby oddělení dítěte od role bylo pro předškolní děti fyzicky patrné.

- Reflexe

Tato metoda je hodnotícím procesem, ve kterém jsme schopni zjistit, co v dětech zanechalo téma, kterému jsme se v rámci lekce věnovali. Pro děti má reflexe význam jakési rekapitulace, shrnutí.

- Postojová osa (škála)

Výborná reflexivní technika, která umožňuje dětem srozumitelně hodnotit situaci. V prostoru je určen výchozí bod (lze ho označit rekvizitou, která se vztahuje k dané otázce, nebo nějak jinak) a děti se staví tak blízko, nebo tak daleko, v závislosti na tom, jaký je jejich postoj k otázce. (např.: V pohádce O Jeníčkovi a Mařence mohou děti například hodnotit, jestli by odpustily maceše za to, že je takhle vyhnala. „Kdo by odpustil, stoupne si blízko k šátku a ten, kdo by maceše rozhodně neodpustil, ten si stoupne na druhý konec třídy, až támhle, ke dveřím do koupelny. Kdo by možná odpustil, stoupne si tak na půl

cesty.“ Potom si povídáme o tom, proč děti učinily takové rozhodnutí.) Dle mého názoru se jedná o techniku velmi vhodnou pro předškolní věk.

- Zástupné předměty a loutky

Zástupné předměty reprezentují postavu a zpravidla s ní sdílejí nějaký společný znak. Pro předškolní děti je velmi snadné přijmout předmět jako zástupný znak postavy a nedělá jim problém tímto způsobem pracovat. (např.: V pohádce O Jeníčkovi a Mařence bude symbolem holoubka, který děti vyvede z lesa, třeba bílá organza. Tento symbol je univerzální. Někdo na sebe může prostým oblečením šátku vzít roli holoubka, nebo může tento šátek reprezentovat holoubka zcela samostatně. Mže ležet na zemi, nebo na židly a děti s ním pracují jakoby to byla skutečná postava.)

- Zvukový kruh, koláž

Zvukový kruh je technika, která nám umožňuje pomocí zvuků navodit určitou atmosféru a tím vytvořit autentičtější prožitek pro hráče.

- Navození prožitku v simulovaných podmínkách

Pomocí této techniky můžeme hráčům reálně přiblížit prožitek nějaké konkrétní postavy. Využíváme k tomu dostupné prostředky a materiály, jedná se vlastně částečně o metodu prožitkového učení, kdy se v prožitku hráči mohou opřít o skutečný smyslový podnět.

- Zrcadla

Kopírování, zrcadlení pohybu. Pro předškolní věk se hodí spíše celotělová zrcadla, než obličejová.

4 Obrázková kniha

Jako obrázkovou knihu lze označit široké spektrum knih, od leporel pro nejmenší po komiksy pro dospělé. Tato bakalářská práce se zabývá typem obrázkových knih, které spadají do stylu Bilderbuch. Bilderbuch nemá přesně specifikované hranice kterými by se odlišoval od ostatních obrázkových knih, přesto se pokusím je zde popsat. (Pavera, 2002)

Bilderbuch je obrázková kniha cílená na předškolní dítě. Vizuální i obsahová stránka textu je tvořena s ohledem na psychosociální zralost dítěte a výrazně respektuje základní estetické principy. Jedná se o obrázkovou knihu vysoké kvality. Označení Bilderbuch je v zahraničí již známkou určité kvality. (Dymáčková, 2015) Protože předškolní dítě nedokáže číst, nese důležitou roli interpreta textu dospělý čtenář. Interpret textu zároveň podporuje a udržuje zájem dítěte o text a vhodně mu jej zprostředkovává. Mnoho obrázkových knih v sobě snad právě proto nese téma, které se dotýká i světa dospělých. Nemusejí to být zrovna jednoduchá témata. Jako příklad bych uvedla *Návštěvu malé smrti* od Kitty Crowther, knihu *Nádherné Úterý, čili Slečna Brambůrková chodí po světě* od Daisy Mrázkové, nebo *To je otázka* od Josteina Gaardera. Dle mého názoru se knihy ve stylu Bilderbuch vyznačují mimo jiné i hloubkou myšlenky svého obsahu, kterou prezentují dětským předčtenářům srozumitelně. U obrázkových knih obecně tedy mluvíme o recipientovi (dítěti) a interpretovi, tedy čtenáři, který text dítěti zprostředkovává. Dle mého názoru, v porovnání s klasickou obrázkovou knihou, Bilderbuch s dětmi mnohem výrazněji komunikuje skrze ilustraci a svůj atypický formát. Barvy, techniky i samotný vzhled knihy přímo láká k sáhnutí, originální ilustrace přímo vtahují do děje. Dítě zde tedy není pouhým pasivním příjemcem interpretovaného textu, ale aktivně skrze ilustraci vnímá a tvoří představu.

Ilustrace hraje v Bilderbuchu zcela nezastupitelnou roli. Nejen že pomáhá dětem vytvořit si představu o ději, ale má také obrovský vliv na vnímanou situaci. Pomáhá utvořit atmosféru knihy, umocňuje prožitek z četby. Intenzita a vyznění ilustrace působí na emoce. Bilderbuch respektuje estetiku, ale je vidět, že autoři tohoto směru se rozhodně nebojí výtvarně experimentovat. Velmi často jsou umělci samotnými autory textu, provázanost slova a obrazu je na vysoké úrovni. Ilustrace v Bilderbuchu se zdaleka neomezují pouze na kresbu a malbu. Čím dál více se v Bilderbuchu objevuje grafické zpracování ilustrace,

fotografie, práce s materiály i předměty a jiné netradiční postupy. Jako příklad bych ráda uvedla unikátní Bilderbuchy *Adam a koleno* či *Chlebová lhota* od Dagmar Urbánkové.

4.1 Rozdíl mezi Bilderbuchem a klasickou obrázkovou knihou

Bilderbuch nese znaky klasické obrázkové knihy pro děti a navíc má dle mého průzkumu některé další znaky, které ho činí specifickým. V této tabulce se pokusím porovnat klasickou obrázkovou knihu s Bilderbuchem a demonstrovat tak specifika tohoto směru.

Obrázkové knihy	Bilderbuch
Obraz dominuje nad textem (v poměru 3:1)	Obraz text doplňuje, nebo je jeho přímou součástí. Má narativní povahu. (Dymáčková, 2015) Obraz výrazně převažuje nad textem
Tradiční formát i velikost knihy	Netradiční formát, netradiční velikost knihy. Chybí číslování stránek, nadpisy, titulní listy, atd. (Dymáčková, 2015)
Klasická nakladatelství (Portál, Albatros, aj.)	Spíše netradiční nakladatelství (Baobab, Meander, Popokatepetl, Bohem Press, Běžiliška, aj.)
Autorem je spisovatel, ilustrace tvoří umělec a jsou spíše klasické	Autor textu je často i umělcem, který knihu ilustruje, experiment, atypické provedení ilustrací, vysoká kvalita i funkčnost ilustrací
Typická dětská témata, pohádky, příběhy, říkanky, básně, atd.	Ne nutně všude, ale určitým způsobem těžší témata, psaná s respektem k psychosociální zralosti dětí, témata často osloví i dospělého čtenáře

Využití obrázkových knih ve stylu Bilderbuch pro práci v dramatické výchově budu testovat ve své praktické části. Níže uvádím seznam vhodných knih pro tento typ práce. Všechny zmíněné knihy jsou dostupné na současném trhu.

4.2 Seznam vhodných obrázkových knih

Vybrané knihy všechny spadají do Bilderbuchu, hodí se pro zkoumaný typ práce v dramatické výchově a jsou v současnosti dostupné na českém trhu. Vybrané knihy jsou doporučeny na základě mého praktického průzkumu trhu a na základě mého subjektivního názoru.

1. Můj medvěd Flóra (Daisy Mrázková), ISBN: 978-80-9032-76-10
2. Chrochtík a Kvikalka na cestě za blýskavým prasátkem (Ester Stará, Martina Matlovičová), ISBN: 978-80-87506-09-7
3. Jitka a kytka (Olga Černá), ISBN: 978-80870-60-31-5
4. Pampe a Šinka (Alžběta Skálová), ISBN: 978-80-87164-46-4
5. Baba Jaga (An Leysenová), ISBN: 978-80-242-5543-9
6. Vlk a tma (Daniel Rušar), ISBN: 978-80-7432-719-3
7. Ajdar (Marjane Satrapi), ISBN: 978-80-204-1864-7
8. Jako by se tu někdo snažil nevydat ani hlásku (John Irving), ISBN: 978-80-86283-30-2
9. Komodo (Petr Sís), ISBN: 978-80-86803-41-8
10. Haló, Jácíčku (Daisy Mrázková), ISBN: 978-80-7515-011-0

5 Praktická část

V praktické části této práce se zabývám aplikováním vybraných metod dramatické výchovy pro práci s obrázkovou knihou v předškolním věku. Vytvořila jsem pět lekcí dramatické výchovy vycházejících z knihy *Nádherné Úterý, aneb Slečna Brambůrková chodí po světě* od autorky Daisy Mrázkové. Jedná se o knihu s nádhernými ilustracemi a hlubokým poselstvím o tom, že všechno zlé, je pro něco dobré a to i přesto, že třeba v danou chvíli nejsme schopni dobro dohlédnout.

Každá lekce má dvě roviny. Jedna je zaměřená k potřebám této práce, tedy k aplikování metod dramatické výchovy tak, abych mohla sledovat jejich využitelnost při práci s obrázkovou knihou a s ilustrací samotnou. Je to pro tuto práci stěžejní rovina. Druhá rovina je zaměřená na to, aby si děti z každé lekce odnesly nějakou hodnotu, poznatek, prožitek či zkušenost. Snažím se v každé lekci v dětech uvolnit představy o daném kontextu, který by pro ně jinak třeba nemusel být jednoduše zpracovatelný. Pracuji zde s tématy jednotlivých částí této knihy tak, aby z nich děti měly co největší užitek. Přestože hlavní téma knihy jsem již zvolila, nechci opomíjet ani ta ostatní, které kniha nabízí.

Každý plán lekce má tedy stanovené cíle pro bakalářskou práci a cíle pro lekci.

Jedná se o kvalitativní výzkum s hlavní výzkumnou otázkou:

Které z metod dramatické výchovy jsou vhodné pro práci s obrázkovou knihou v předškolním věku?

Ze které přirozeně během výzkumu vyplynula druhá otázka:

Jaká jsou specifika práce s ilustrací v dramatické výchově?

Dalším cílem této práce je vytvořit seznam 10-15 obrázkových knih vhodných pro tento typ práce v předškolním věku na základě zmapování současného knižního trhu. Uvedený seznam je ovšem založen pouze na mé zkušenosti s tímto typem práce a na mém osobním subjektivním názoru. Vybrané knihy nijak netestuji. Seznam je uveden na konci teoretické části.

Vyhodnocení jednotlivých provedených lekcí je uvedené za přípravou, vyhodnocení jednotlivých metod je uvedeno v samostatné kapitole.

5.1 Lekce 1

Literární zdroj: Nádherné Úterý, aneb Slečna Brambůrková chodí po světě (Daisy Mrázková)

Zkoumaný koncept: všechno zlé je pro něco dobré

Čas: 60 minut

Věk hráčů: předškoláci (5-6 let)

Počet hráčů: do 12 dětí

Materiál: pastelky, papíry

Cíle pro lekci:

- Přijetí textu s oporou o zážitky a zkušenosti z herních činností
- Rozvíjení dětské představivosti v první části lekce (Úterý)
- Rozvíjení empatie, soucítění a uvědomění si toho, že mohu ovlivnit, jak se mají lidé kolem mě (Úterý a babička)
-

Cíle pro bakalářskou práci:

- Maximální využití ilustrací vztahujících se k této lekci
- Maximální využití zvoleného textu pro činnosti
- Práce s různými metodami dramatické výchovy a jejich správné zařazení, využití a provedení

Přivítání:

Cinknutí na triangel.

Až se tady potkáme,

Gestem svolám děti k sobě

Tak si ruce podáme,

Spojíme ruce do kruhu

Dali jsme je dohromady,

A je dobře, že jsme tady.

Jako pozdrav se po kruhu stiskneme, až stisk doputuje zpátky ke mě, tak rozpojíme ruce:

Na polštář si sedáme,

Posadíme se na připravené polštářky

Do příběhu se vydáme.

Motivace:

Kamarádi, jak se dneska máte? (...) Představte si, já se mám dneska nádherně. To mě tak napadá.. Měli jste se někdy nádherně? Tak zavřete oči a představte si ten nejnádhernější den. Představte si jaké je ve vašem nádherném dni počasí, Jak to asi voní. Co kolem sebe vidíte? (...) Je někdo, kdo by chtěl říci ostatním, jak si představuje svůj nádherný den? (...) Jak zazvoní triangel, pomalu se zvedněte a pak mi bez mluvení ukažte, co zrovna vy na tak nádherný den děláte. Co děláte ráno/v poledne/večer/v noci. A když jste na nádherný den venku/uvnitř/u vody/ve městě/na zahradě/na prolejšačce. Viděli jsme opravdu mnoho z toho, co se dá na nádherný den dělat.

Uvedení do příběhu:

Otevřu knihu na první straně: Když ráno vykouknete z okna a vidíte tam takový den, co si o něm pomyslíte? Jaký je? Líbí se vám? Chtěli byste v tomto dni být? (...) Tak tenhle den vytvořilo Úterý. Vy se pohodlně usadte a já vám přečtu, jak to s tím Úterým bylo.

Text:

Úterý bylo nádherné od rána. Už v půl páté udělalo nad světem světle růžové nebe, po kterém plynuly ve veselé řadě malé bílé mráčky s vroubkovanými okraji jako takové piškoty. „Nádherný den,“ řekl každý, kdo právě vstával a otvíral okno.

Úterý mělo radost a rozhodlo se být ještě nádhernější.

Tak jsme se dozvěděli, že tento nádherný den vytvořilo Úterý, že nakreslilo na nebi světle růžové nebe s mráčky a celý den se staralo, jestli má na světě všechno v pořádku. Já jsem ale kamarádi, nikdy žádné Úterý nepotkala a opravdu hodně mě zajímá, jak by asi mohlo vypadat. Potkal jste někdy někdo úterý? Zkuste si ho představit. Uměli byste ho popsat? Jak vypadá? Je malé/velké/oblečené/chlupaté/průhledné? Myslíte, že má taky někdy hlad? (...)

Vezměte si pastelky a každý své Úterý namalujte přesně tak, jak si ho představujete. Poté si sedneme zpátky do kroužku a Úterky dáme doprostřed.

Vidím, že tady máme opravdu veliké množství Úterků, to se mi líbí, jak je každý jiný. Chvilku si obrázky popisujeme a povídáme si o tom. (...)

Kamarádi, teď když už vím, jak vaše Úterky vypadají, tak by mě docela zajímalo, jací jsou a myslím, že mi s tím dokážete pomoci. Jak řeknu kouzelnou formuli, tak se proměníte každý ve své Úterý. Tak si stoupněte, cink na triangel: *Fidlibác a fidliky ať mám z dětí Úterky*. Co takové úterý všechno dělá? Jak vaše Úterý vstává/jí/obléká se/hraje si/spinká/pije/odpočívá/čte knížku/čaruje (*pantomima*). Poté děti provádím příběhem o Úterý, říkám co dělalo a oni ukazují podle toho. Jak vypadá našťvané Úterý? Akční? Líné? Rozmazlené? Veselé? Pracovité? (*hra v roli, charakterizace*) *Čárymáry trumpeti, ať tu mám zas své děti*. Viděli jsme, že Úterý toho za den udělá skutečně velikou spoustu. (...)

Text:

Chvilí se ještě provalovalo, pak se podívalo na hodinky a řeklo si: Ó já, musím letět. A letělo a plynulo, jak dni plynou, a přitom se ustavičně rozhlíželo jako ostrůž, jestli má na světě všechno v pořádku.

Kamarádi, napadlo vás, co asi Úterý na světě vidělo? Co asi lidi na nádherné Úterý dělali? (...) Je toho skutečně spousta, co lidé mohli dělat a my si na to teď zahrajeme. Rozdělíme se do dvou skupin, na lidi a na Úterky. Lidé jsou lidé a Úterky se dívají, co se to na tom světě děje. Nechám děti, ať chvilku hrají volně. Pak cinknu na triangel: Děti, den má kouzelnou schopnost, zastavovat čas. Když uslyšíte cinknutí triangu, zastavíte se v činnosti, kterou děláte a my, Úterky, budeme hádat, co zrovna děláte. (*živý obraz*) jak uslyšíte cinknutí, bude den normálně pokračovat. Můžeme zkusit ozvučit živý obraz hlasem (*vnitřní hlasy*). Skupiny se pak vystřídají. Když jsme hotoví, posadíme se opět do kroužku.

Tohle jsou všechno věci, které úterý mohlo na světě vidět. Podíváme se společně, co ve skutečnosti naše Nádherné Úterý na světě vidělo. Prohlížíme s dětmi ilustraci a děti popisují to, co vidí. Když jsme hotoví, otočím stránku na ilustraci se smutnou babičkou na lavičce a nic neříkám, čekám na reakce dětí. Přiblížený smutný výraz babičky na druhé stránce nechám zakrytý papírem. Děti mluví o tom, co na obrázku vidí.

“Je všechno všude dost nádherné? Copak to mám támhle nenádherného? V parku na lavičce sedí stará babička a tváří se- odkryji papír z detailu smutné tváře a nechám děti

popsat to, co vidí. A opravdu, v jednom parku na lavičce seděla stará babička a tvářila se smutně.

Přehodím šátek přes hlavu plyšovému medvědovi „*ach, jsem tak smutná, jsem tak smutná, co se s tím jen dá dělat*“, který bude představovat babičku a propůjčím mu svůj hlas. *(vnitřní hlas, zástupný předmět)*

„a to já nesnesu!“ vykřiklo úterý a letělo a sedlo si vedle ní.

Co myslíte kamarádi, o čem si asi povídali? Je tady někdo, kdo by chtěl smutné babičce něco povědět? Co kdyby vy jste byly to Úterý? Běžte jí to po jednom říci, babička už je stará a neuslyší vás, když budete mluvit jeden přes druhého. Děti po jednom přistupují k babičce a chvíli jí každý povídá, co má na srdci. Ostatní poslouchají a nic nekomentují.

Závěrečný kruh:

Poté si sedneme do kroužku a povídáme si o tom, zda se babička nakonec rozveselila. O tom, zda jsme někdy viděli někoho smutného. Jak poznáme, že je někdo smutný? Jak poznáme, že jsme my smutní?

Možnost: Zapojení hry na hádání emocí: jeden člověk mění výraz v obličeji a ostatní hádají, jakou emoci vyjadřuje. Děti se střídají v roli herce.

O tom, zda jsme někdy někdo byl smutný. Co nám pomohlo? Stalo se někdy, že někdo byl smutný kvůli nám? Co můžeme dělat, abychom druhým pomohli, když jsou smutní. Co můžeme dělat my, když nám je smutno. Bylo nám někdy něco líto?

My už víme, co můžeme dělat, když je někdo smutný, abychom mu pomohli se cítit lépe. Jak to se smutnou babičkou vyřešilo Úterý, to si povíme příště.

5.1.1 Vyhodnocení lekce a komentář

Počet dětí: 11

Věk dětí: 4,5-6 let

Trvání lekce: cca 70 minut

Lekce probíhala na zahradě, což nám nevadilo.

Použité metody: narativní pantomima, skupinová pantomima, živý obraz, vnitřní hlasy, zástupný předmět, hra v roli (alterace)

- Do skupiny dětí se mi dostaly i děti mladší než předškoláci. Moc se chtěly zúčastnit a já jim to nechtěla zakazovat. Jsem nakonec ráda, neboť jsem mohla jasně vidět rozdíl v myšlení předškoláků a v myšlení mladších dětí. V některých momentech bylo vidět, že téma lekce a s ním spojené činnosti jsou pro ně obtížné. (např. při malování Úterý nechápaly, že se v podstatě jedná o personifikaci a malovali stejný obrázek, který byl v knize ilustrací. Teprve když měly pomocí pantomimy ve skupině ukazovat, co Úterý dělá tehdy a tehdy pochopili, co tím myslíme) Myslím, že dramatická výchova se hodí pro děti od tří let, jen je potřeba volit témata a činnosti, které jsou pro ně lépe uchopitelná, v tomto případě méně abstraktní.
- Obecně bylo vidět, že děti nejsou zvyklé způsobem dramatické výchovy pracovat. Například velkým problémem pro ně z počátku byla jakákoliv pantomima, neboť jsou zvyklé o všem mluvit a ne to „jen“ hrát.
- U mladších dětí se mi často stávalo, že se ve v činnosti či v textu zasekly na nepodstatném detailu, který u nich hned asocioval nějaký zážitek o kterém chtěly mluvit a vyžadovaly mou stoprocentní pozornost.
- Velmi efektivní zde byla práce s ilustrací. Při převedení jejich pozornosti k obrázku byly děti velmi dobře schopni analyzovat atmosféru „smutné babičky“, přestože je na obrázku sotva vidět. Jejich reakce byly velmi silné a utěšování babičky probíhalo v atmosféře jakési vážnosti a plného zaujetí.
- Lekce neproběhla přesně tak, jak byla naplánovaná. Formu některých úkolů bylo nutné lehce pozměnit, například, když se děti styděly hrát individuálně před skupinou, nechala jsem hrát celou skupinu najednou.

5.2 Lekce 2

Literární zdroj: Nádherné Úterý, aneb Slečna Brambůrková chodí po světě (Daisy Mrázková)

Celkový zkoumaný koncept: všechno zlé je pro něco dobré

Zkoumaný koncept pro lekci: stáří, plynutí času, lidský život

Čas: 60 minut

Věk hráčů: předškoláci (5-6 let)

Počet hráčů: do 12 dětí

Materiál: šátek, rozstříhaná ilustrace, papír, pastelky, “dárky”, triangel

Cíle pro lekci:

- Přijetí textu s oporou o zážitky a zkušenosti z herních činností
- Uvědomění si plynutí času v lidském životě (Babička)
- Podpoření dětského zájmu o život předchozích generací

Cíle pro bakalářskou práci:

- Maximální využití ilustrací vztahujících se k této lekci
- Maximální využití zvoleného textu pro činnosti
- Práce s různými metodami dramatické výchovy a jejich správné zařazení, využití a provedení

Přivítání:

Cinknutí na triangel.

Až se tady potkáme,

Gestem svolám děti k sobě

Tak si ruce podáme,

Spojíme ruce do kruhu

Dali jsme je dohromady,

A je dobře, že jsme tady.

Jako pozdrav se po kruhu stiskneme, až stisk doputuje zpátky ke mě, tak rozpojíme ruce:

Na polštář si sedáme,

Posadíme se na připravené polštářky

Do příběhu se vydáme.

Motivace:

Kamarádi, mám pro vás hádanku. Co je to? *Ráno to chodí po čtyřech, v poledne po dvou a večer po třech.* Ano, správně, je to člověk. Proč je to člověk? Jak se to myslí, že chodí večer po třech? Myslíte, že mu naroste třetí noha? Asi ne, že? No ano, správně, to se

myslí, že chodí s hůlkou. Proč člověk asi chodí s hůlkou? Je starý. Co si vybavíte, když se řekne stáří? (*asociační kruh*) Co to znamená, že je starý? (...)

V obálce je rozstříhaná ilustrace z knihy (babička na lavičce), úkol dětí je obrázek ve dvou skupinách sestavit zpět dohromady. Povídáme si o tom, kdo je na obrázku a plynule přejdeme k povídání o našich prarodičích.

Vyskočte, zavřete oči a představte si vaši babičku, nebo dědu. Představte si jeho tvář, tělo, jeho úsměv, to jak chodí a až cinknu na triangu, tak se v něj přeměňte.

Cink: děti mají čas na volnou improvizaci. Ukažte mi, jak to vypadá, když se vaše babička nebo děda probudí, když mají radost/smutek/vzteky/štěstí/nudu, když spěchají, když mají hlad, když mají volno, když jsou s vámi a když dělají, co je těší (...) Cink na triangu.

Uvedení do textu:

Ted' už si mnohem lépe umím starého člověka představit a to je dobře, protože si představte, že v našem příběhu o Nádherném Úterý, se objevila smutná babička. Otvírám knihu na straně s ilustrací babičky na lavičce a čtu:

“Opravdu, v jednom parku na lavičce seděla stará babička a tvářila se smutně. “A to já nesnesu!” vykřiklo Úterý a letělo a sedlo si vedle ní.

Babička měla bílé vlasy, ruce složené v klíně. Byla tak stará, že si nepamatovala už nic, jen jak se měla, když byla malá. To si ale za to pamatovala důkladně.

Vezmu si na hlavu připravený šátek, sednu si na židli a začnu v roli babičky krátce vyprávět o tom, jaké to bylo, když jsem byla malá. (Třeba o tom, že jsem jako malá hodně běhala venku s Josífkem Nováků, že ještě skoro žádná auta nebyla a že jsme měli doma pejska Lotra, který byl můj nejlepší kamarád) (*Učitel v roli*) Kdo se chce stát babičkou a povědět nám, jaké bylo být tenkrát dítětem? Na připravené židli je šátek, děti se postupně střídají v roli babičky. (*hra v roli*) My ostatní, posloucháme tiše, jako to Úterý, které si tak pěkně k babičce sedlo.

Vzpomínka na babičky dětství: živý obraz, možnost vnitřních hlasů.

“Copak, babičko?”, řeklo Úterý?

“I nic, nic,” řekla babička.

“Jen si z toho nic moc nedělejte,” řeklo Úterý.

“Tobě se to řekne,” řekla babička.

“Tak mi to aspoň vypravujte,” řeklo Úterý.

Babička přeložila ruce v klíně a vypravovala:

“I měla jsem svátek a maminka mi ušila takovou malou panenku.

Podívejte se kamarádi na obrázek. Myslíte, že měla hočička z panenky radost? Proč ano? Proč ne? Měli jste vy někdy z nějakého dárku radost? To mě moc zajímá, jak to vypadá, když máte z nějakého dárku radost. Ukažte mi to. Tedy vy se opravdu umíte krásně radovat. Je někdo, kdo by si moc přál nějaký dárek? Ano? A co by sis přál? Pojď mi to pošeptat. Aha! Autíčko. Pojďte děti, pomůžeme Olíkovi si přát, třeba se mu to přání líp splní. Zrytmizují přání: Moc-bych-si-přál-autíčko a děti se mnou opakují od šepotu po křik, poté tak hlasitě, jak ukazují rukou. (*zvukový kruh*) Opakujeme, dokud si děti něco přejí.

Tak vám budu všem držet palce. Je to hezké, když dostaneme, co si přejeme. Dostvli jste ale někdy dárkem něco, co jste nechtěli?

Budu teď do kroužku dávat různé předměty (panenka, pastelky, autíčko, modelína, ...) a vy mi ukažte, jakou radost by vám tyto dárky udělaly. Komu by dárek radost udělal, ten si stoupne hnedka k dárku. Komu by udělal menší radost, ten si stopune dál a koho by dárek vůbec nepotěšil, ten si stoupne až na druhou stranu herny. (*postojová osa*) Sedneme si zpět do kroužku. Vidíme, že každému by udělal radost úplně jiný dárek. Co by tam muselo být, aby to udělalo radost nějakému dospělákovi? Třeba vaší mamince, nebo tatínkovi? Co by tam muselo být, aby to udělalo radost vašim prarodičům? To jsou opravdu dobré nápady.

I měla jsem svátek a maminka mi ušila takovou malou panenku.

Moje maminka uměla ušít panenku! Ach, byla hedvábná, měla modré šaty, vyšívané růžově, vlasy z černých nití... Jmenovala se Lenka, nebo Mileva, nebo Krásná Jolanta nebo Slečna Brambůrková, podle toho, jaké bylo počasí a jakou jsem měla náladu....”
Úterý poslouchalo jako pěna.

Ilustrace vedle textu: Kamarádi, kdo je na obrázku? Kdo je ta holčička? Kdo je ta dospělá paní? Když děti dojdou k tomu, že holčička na obrázku je naše smutná babička, když byla

malá, tak stránku s textem ohnu a dám obrázek mladé holčičky a babičky vedle sebe. Povídáme si o tom, co se stalo, o plynutí lidského života.

Zakončení:

Víme tedy, že babička z našeho příběhu byla také někdy holčičkou. Ba co víc, víme, že měla maminku, která jí vyrobila panenku. Povídáme si o cyklu života a nakonec společně na papír zakreslujeme zjednodušené schéma (v bříšku-miminko-dítě-školák-dospělák-starý člověk-smrt) lidského života. Představte si děti, že jste v bříšku u maminky. Cink: děti hlasem vedu (*narativní pantomima*): V bříšku, narození, dítě, školák, dospělost, stáří, smrt. Kdo už jako umřel, sedne si do kroužku a počká na ostatní.

Závěrečný kruh:

Mluvíme o tom, že cyklus života je přirozený koloběh, kterým projde každý. Mluvíme o tom, že i naši rodiče byly dětmi, pokud k tomu situace směřuje, můžeme mluvit o rodinném stromě (každý má nějakou maminku, tatínka, každý je něčí dítě, specifikujeme pro konkrétní děti. Vztah prarodič-rodič-dítě, možnost také zakreslit na papír). Nakonec povzbudím děti k tomu, aby se zeptaly svých prarodičů na to, jaké to bylo, když byli malými dětmi.

5.2.1 Vyhodnocení lekce a komentář

Počet dětí: 8

Věk dětí: 4,5-6

Trvání lekce: 50 minut

Na tuto lekci jsme byly uvnitř, což vnímám pozitivně, jelikož děti nic nerozptylovalo.

Použité metody: hra v roli, asociační kruh, učitel v roli, postojová osa, narativní pantomima, zvukový kruh, vnitřní hlasy, prožitek v simulovaných podmínkách

- Lekce opět neproběhla přesně tak, jak byla naplánovaná. Některé metody jsem použila v jiném pořadí, než je zde uvedeno, něco jsem rozšířila, či pozměnila, ale všechny uvedené metody jsem v lekci jsem použila.
- Velmi jsem zde vnímala přínos starších dětí, kteří svým nadšením nevědomky „táhnou“ ty mladší.

- Místo kreslení cyklu života na papír jsme si ho na konci znovu zahráli, s tím, že se do děje zapojili ostatní děti. Někdo se hlavnímu herci narodil (vylezl z košíku), někdo mu byl rodičem, někdo mu byl manželem/manželkou, někdo hrál jeho paní učitelkou ve školce, atd., dětem se to moc líbilo.
- Když bylo dítě v rámci naší rekapitulace životního cyklu „v bříšku“ u mamiky, bylo schováno v proutěném košíku vystlaném polštářky a schované pod dekou, čímž se mi nečekaně povedlo zařadit metodu *prožitek v simulovaných podmínkách*. V potřebných materiálech není košík zařazen, neboť to byla improvizace z mé strany, když jsem ho ve třídě uviděla.
- Dařilo se, že děti hrály ve dvojici před ostatními, což v předchozí lekci nešlo. Je vidět, že se děti na formu práce celkem rychle adaptují a že stud lze v celku lehce překonat.
- Opět se ukázal veliký přínos ilustrací pro orientaci v příběhu a naladění dětí na atmosféru knihy.
- Velmi zásadní zde bylo srovnání ilustrace holčičky a staré babičky, které jsou jednou osobou a velmi to pomohlo k uvědomění si životního cyklu.

5.3 Lekce 3

Literární zdroj: Nádherné Úterý, aneb Slečna Brambůrková chodí po světě (Daisy Mrázková)

Celkový zkoumaný koncept: všechno zlé je pro něco dobré

Zkoumaný koncept pro lekci: ztráta

Čas: 30 minut

Věk hráčů: předškoláci (5-6 let)

Počet hráčů: do 12 dětí

Materiál: triangl, židle

Cíle pro lekci:

- Co dělat, když se ztratím?
- Co můžu dělat, když něco špatného provedu a pak je mi to líto

Cíle pro bakalářskou práci:

- Maximální využití ilustrací vztahujících se k této lekci
- Maximální využití zvoleného textu pro činnosti
- Práce s různými metodami dramatické výchovy a jejich správné zařazení, využití a provedení

Přivítání:

Cinknutí na trianql.

Až se tady potkáme,

Gestem svolám děti k sobě

Tak si ruce podáme,

Spojíme ruce do kruhu

Dali jsme je dohromady,

A je dobře, že jsme tady.

Jako pozdrav se po kruhu stiskneme, až stisk doputuje zpátky ke mě, tak rozpojíme ruce:

Na polštář si sedáme,

Posadíme se na připravené polštářky

Do příběhu se vydáme.

Vyndám knížku a pomocí ilustrací si s dětmi zopakujeme příběh, který již známe z předchozích lekcí. Když dojdeme k poslední ilustraci předchozí lekce, čtu text, který je na druhé straně:

*“I měla jsem svátek a maminka mi ušila takovou malou panenku. Moje maminka uměla ušít panenku! Ach, byla hedvábná, měla modré šaty, vyšívané růžově, vlasy z černých nití... Jmenovala se Lenka, nebo Mileva, nebo Krásná Jolanta nebo Slečna Brambůrková, podle toho, jaké bylo počasí a jakou jsem měla náladu....” Úterý poslouchalo jako pěna.
„Dlouho jsem ji neměla! Ztratila jsem ji jednou, když jsem šla mamince nakoupit...*

Co myslíte, že se babičce honilo hlavou, když zjistila, že svojí milovanou panenku ztratila? Ano, to ji určitě napadlo. A bylo ji to asi líto, že? No ano, určitě si přála, ať se zase najde. Asi takhle: přehodím si přes hlavu šátek jako symbol babičky a říkám myšlenku nahlas. Pak děti vyzvu, ať mi pomohou a opakujeme ho nahlas společně, od šepotu po křik.

(zvukový kruh)

Ted' už tedy víme, co se mohlo babičce honit hlavou. Zkusil se ale někdo zamyslet nad tím, co se asi honilo hlavou ztracené panence a co asi dělala když se ztratila? (*po jednom hra v roli, alterace*)

Co byste dělali, kdybyste se vy ztratily na výletě se školkou?

Ztratili jste se někdy? (Opakujeme si pravidla cestování MHD a krizový plán výletů) No ano, správně, vždycky si říkáme, že když se ztratíte v MHD, máte zůstat přesně tam, kde jste a paní učitelka se pro vás vrátí a najde vás.

Pojďte, zkusíme to! (*štronzo*) Jsme na výletě, vemte si batůžky, vemte si brašny, vyrážíme za dobrodružstvím. (*hra v roli: simulace*) Tady jede tramvaj (připravíme židle, míň, než kolik je dětí) áááá už se otvírají dvěře, honem! Naskakujeme. Kdo se nevejde, ten je ztracený. Co máte dělat, když se ztratíte? Ano, správně! Čekáte, až si pro vás přijde paní učitelka. (Po chvilce jdu za dětmi čekajícími ve štronzu a vysvobodím je dotykem. Hru hrajeme několikrát za sebou.) Ted' jsme si tedy vyzkoušeli, co budeme dělat, když se ztratíme na výletě. Ono se ale někdy taky může stát, že ztratíme něco, co máme rádi. Přesně, jako se to stalo babičce z příběhu. Poslouchejte, tady babička vysvětluje, co se přesně stalo:

„Dlouho jsem ji neměla! Ztratila jsem ji jednou, když jsem šla mamince nakoupit. Dala jsem ji navrch košíku takhle mezi dva rohličky a cestou jsem ji vytrousila...Vrátila jsem se pak kus cesty...“

„To bylo v Úterý, vidíte?“

„To už nevím...“

„Já ano,“ řeklo Úterý. „Pamatuji se na to.“

A chvíli mělo ruku na čele, ale pak se šťastně usmálo, jako někdo, kdo má pro někoho překvapení a řeklo: „Tak se podívejte, babičko, ono se to nemá, ale já vám to prozradím... ale musíte si to nechat pro sebe!“

Babička jen vzdychla.

Nechat si něco pro sebe může být pro skutečně moc obtížné. Pojďte, vyzkoušíme si to. (*hra na tichou poštu*) To nám šlo moc hezky.

Podívejte se na obrázek, třeba nám napoví, co se vlastně v to osudné úterý stalo. (Otevřu knihu a převedu pozornost dětí k ilustraci, chvíli je nechám spekulovat a pak otočím na druhou stranu, kde je zobrazený kluk, který chce nenápadně panenku vyndat z košíku. Nic neříkám, nechám děti ať chvíli mluví o tom, co se na obrázku děje.)

„Krásnou Jolantu Brambůrkovou jste nevytrousila z košíku, ale vytrhl vám ji cestou kluk, co šel za vámi.“

Postava chlapce (*vnitřní hlasy*).

Co bylo dál? Pojd'te, zkusíme si na to zahrát. (*improvizace v párech*)

„Ó, ten nedobrota!“ vykřikla babička a zvedla překvapeně hlavu. „Kterýpak to byl? Co s ní udělal, s chudinkou?“

Proč on jí té babičce sebral, je tu někdo, kdo si to umí vysvětlit? Když se to babička dozvěděla, musela mít nejspíš spoustu otázek. Napadá někoho něco, na co by se babička chtěla kluka zeptat? A je tu někdo, kdo by na to chtěl odpovědět? (*horká židle*)

Kdosi myslí, že babička chlapci odpustila? (*postojová škála*) To se dozvíme opět příště.

Zakončení:

Na závěr následuje diskuze (*diskuze*) na téma co dělat, když provedeme něco, co je nám pak líto.

5.3.1 Vyhodnocení lekce a komentář

Počet dětí: 10

Věk dětí: 4,5-6

Trvání lekce: 40 minut

Metody: Zvukový kruh, hra v roli (*alterace, simulace*), štronzo, vnitřní hlasy, improvizace, horká židle, diskuze

- Téma ztráty oblíbené hračky je téma dětem blízké, velmi dobře spolupracovaly a reagovaly
- Opět se mi stávalo, že se mladší děti zasekly na detailu, který nebyl podstatný, ale něco významného pro ně asocioval

- Tato lekce v podstatě probíhala podle připraveného plánu
- Simulace situace s tramvají děti nadchla a hráli jsme si tak velmi dlouho, po nějaké době jsem začala prodlužovat čas vysvobození těch, co tramvaj nestihly. Vždy jsem nakonec samozřejmě přišla. Bylo zajímavé sledovat reakce dětí, na některých byla vidět úleva, když jsem je vysvobodila. Dva jiní kluci si pak sedli na zem a začali hrát plácanou a dělat šaškárny. Ostatní děti na ně volali, že musí zůstat na místě, jinak je nenajdu. A tak jsem je pak, když se vrátili na místo do štronza, vysvobodila.
- Zvukový kruh je metoda, která děti velmi bavila a velmi dobře reagovaly i na atmosféru kruhu (srovnání s přáním si dárku v předchozí lekci)
- S narůstající jistotou jsem pozměnila způsob plánování, není již tak podrobný a lépe se mi s ním pracuje
- U metody „horká židle“ bylo třeba často dětem připomenout, že mohou z role kdykoliv vystoupit, bylo vidět, že jim to není příjemné, hlavně předškoláci měli spoustu otázek
- U této lekce vnímám již veliký posun v práci metodami dramatické výchovy u této skupiny, jakoby jim to již bylo přirozenější, stud v podstatě zmizel

5.4 Lekce 4

Literární zdroj: Nádherné Úterý, aneb Slečna Brambůrková chodí po světě (Daisy Mrázková)

Celkový zkoumaný koncept: všechno zlé je pro něco dobré

Zkoumaný koncept pro lekci: jak můžeme napravit něco špatného, co provedeme

Čas: 45 minut

Věk hráčů: předškoláci (5-6 let)

Počet hráčů: do 12 dětí

Materiál: tamburína, okopírované ilustrace

Cíle pro lekci:

- Uvědomit si, že příčina smutku jednoho člověka může být zdrojem radosti pro druhého
- Uvědomit si, že rychlé soudy nemusí být vždy spravedlivé

Cíle pro bakalářskou práci:

- Maximální využití ilustrací vztahujících se k této lekci
- Maximální využití zvoleného textu pro činnosti
- Práce s různými metodami dramatické výchovy a jejich správné zařazení, využití a provedení

Přivítání:

Cinknutí na trianql.

Až se tady potkáme,

Gestem svolám děti k sobě

Tak si ruce podáme,

Spojíme ruce do kruhu

Dali jsme je dohromady,

A je dobře, že jsme tady.

Jako pozdrav se po kruhu stiskneme, až stisk doputuje zpátky ke mě, tak rozpojíme ruce:

Na polštář si sedáme,

Posadíme se na připravené polštářky

Do příběhu se vydáme.

Motivace:

Do kroužku dám okopirované ilustrace z knihy, části, které jsme zatím četli. Úkol dětí je seřadit obrázky tak, jak děj jde. Bude-li příliš mnoho dětí, udělám dvě skupiny. (7 obrázků). Pokud je to jiné, než děj knihy, ale dává to smysl, nevadí. Dětem po skončení aktivity děj znovu přečtu z knížky.

Kluk tedy holčičce panenku z košíku sebral. To musel ale udělat hodně nenápadně, aby si nevšimla, že jí panenka z košíku zmizela. Pojďte, zkusíme to. (hra) Na přerušení zvuku tamburíny a otočení „holčičky“ se děti zastaví. (*štronzo*) Byl hodně opatrný a tak se mu jí povedlo vzít.

Co dělala chudák holčička, když přišla domů a zjistila, že panenku nemá? Řekla to pak mamince a tatínkovi, kamarádce, nebo si to nechala pro sebe? Jak myslíte, že to probíhalo? Myslíte, že se maminka hněvala, nebo ne? Je tady nějaká holčička a maminka, která by nám to ukázala? (*hra v roli*) Co se dělo potom?

„Nebojte se. Přišlo mu to za chvíli líto, strašlivě líto (to klukům bývá, když něco vyvedou) a běžel za vámi a chtěl vám ji hodit přes zeď do zahrady, jenže se spletl, nevěděl přesně kde bydlíte, hodil ji přes zeď o ulici dál.“ „A to se podívejme,“ řekla babička rozčileně.

Převedu pozornost dětí k obrázku, nechám je spekulovat o tom, co se dělo dál. Poté společně ilustraci oživíme na základě *vnitřních hlasů*. (chlapec-panenka-dívka) Chlapec to myslel dobře, bylo mu líto, že holčičce panenku vzal a chtěl situaci napravit.

Komu tohle řešení připadá jako dobrý nápad? (*postojová škála*) Jak by se to dalo řešit jinak? Mluvíme o tom. Kdo by chlapci odpustil, když víme, že to chtěl napravit?

Podívejte kam ta panenka letí, kdo to tam je na lehátku? Holčička? Pojd'te, udělejte kruh, ukážete mi, co mohla dělat panenka před tím, než si lehla ven na lehátko. Stoupneme si do kruhu, jeden ukáže, všichni činnost opakuji. (*zrcadla*) Vidím, že holčička opravdu mohla dělat velikou spoustu věcí.

Posaďte se, přečteme si, co bylo dál. Třeba o té holčičce něco zjistíme..

Text: děti nevidí ilustraci

„V té zahradě ležela na lehátku taková holčička po nemoci. Měla za zády polštář a přes nohy deku a měla knížku ke čtení, ale nečetla, dívala se před sebe a přála si, aby se stalo něco zvláštního...“

Váme, že byla předtím nemocná. Jak se asi děti cítí člověk, který je zrovna po nemoci? Po chvílce jim ukážu obrázek a dál poslouchám.

Ano, tohle všechno mohla klidně cítit. A u toho si přála, aby se stalo něco zvláštního. Řekla si: *Jestli se teď do tří stane něco zvláštního, půjdu a naučím se hrát na piano. Ráz, dva, tři.* „A v tom přes zeď přiletěla Slečna Brambůrková!“ *vpadla babička. „Holčička vstala a vzala si ji a prohlásila, že už je zdravá, a museli ji otevřít piano a pěkně pomalinku*

se učila hrát. Slečna Brambůrková musela sedět na pianě mezi notami.“ Holčička se naučila hrát. „To se podívejme,“ opakovala babička.

Kdyby panenka nespadla zrovna k téhle holčičce do zahrady, nikdy by se na klavír hrát nenaučila a kdo ví? Třeba by do teď jen ležela na lehátku.

Závěrečný kruh:

Shodly jsme se na tom, že vzít někomu jeho oblíbenou hračku je špatné a že bychom to dělat neměli. Zároveň jsme ale zjistili, že díky tomu, že to chlapec chtěl napravit, tak se holčička po nemoci zvedla z lehátka a naučila se hrát na klavír. Měla radost, že se stalo něco zvláštního. A to všechno bylo možné jen díky tomu, že se chlapec pokusil napravit, co provedl. I když to nakonec dopadlo jinak.

A co vy? Kdo z vás by mu teď chlapci odpustil, že holčičce panenku sebral? Proč ano? Proč ne? (nechám je hlasovat) Můžeme mluvit o souzení a smyslu odpuštění a o tom, že ne vždy známe celý příběh. A to může mít vliv na to, jak o věcech uvažujeme.

Díky jeho nepovedené nápravě se holčička naučila hrát na klavír.

No a takový klavír, to dělá radost mnoha lidem, nejen tomu, kdo na něj hraje. Ale všem, co ho poslouchají. Vy sami máte rádi, když si sednu ke klavíru a společně zpíváme. Chcete si zazpívat? Ano? Tak pojďte, jdeme na to.

5.4.1 Vyhodnocení lekce a komentář

Počet dětí: 10

Věk dětí: 4,5-6

Trvání lekce: 60 minut

Metody: hra v roli, vnitřní hlasy, štronzo, postojová škála, zrcadla

- Velmi mě překvapilo, jak dobře si děti pamatovaly pořadí ilustrací z příběhu. Dokázali velmi dobře říct děj knihy, viditelně se při tom o ilustrace opíraly. Přibližný přepis děje podle dětí:

Úterý namalovalo den, co se všem líbil a tak toho mohli hodně dělat. Mráčky byly jako piškoty. Lidi chodili do města a sbírali houby. Pak byla v parku smutná

babička, která byla sama. Kolem nikdo nebyl. Byla moc smutná. A stará. Měla bílé vlasy. Proč byla smutná? Protože maminka jí dala panenku s černými vlasy. Vyrobita jí modré šaty. Hrála si s ní na louce, ale pak jí to kluk sebral. Proto byla smutná.

- Děti se shodly na tom, že se maminka na holčičku nezlobila, že ztratila panenku. Odůvodnili to tím, že to mamince bylo spíš líto. V roli maminky/tatínka byly děti spíše tolerantní, nikdo se na holčičku příliš nehněval. Jeden z chlapců nevěděl jak reagovat, culil se a pak si šel sednout. Jsem ráda, že si děti již pamatují, že mohou z role kdykoliv vystoupit.
- Všem dětem nejprve přišlo házení panenky přes špatnou zeď jako hloupý nápad. Když jsem jim ale připoměla, že to chlapec nevěděl, protože si myslel, že to je ta správná zahrada, předškoláci změnili názor. Mladší děti změnili názor spíše kvůli tomu, že to tak udělali předškoláci.
- Navést děti na popis vnitřních pocitů nemocného nešlo hned. Většinou popisovali, že jsou v posteli a maminka jim přinese čaj. Teprve, když jsem jim řekla, ať si tedy lehnou do postele (polštářek) a ukážou mi jak to vypadá, když jsou nemocní, začali verbalizovat popisné věty. „Bolí mě břicho, jsme tak unavený, nechci si s ničím hrát, chci spát, nemám chuť na nic“.
- Závěrečný kruh jsem uzavřela otevřenou myšlenkou, na kterou nebyla nutná reakce. Ve smyslu toho, že pokud něco provedu, je důležité se snažit věci napravit, protože nikdy nevím, komu tím nakonec mohu prospět. Děti v atmosféře přirozeně chvíli seděly a (snad) přemýšlely. Pak jsme šli hrát na klavír přesně tak, jak jsem plánovala.

5.5 Lekce 5

Literární zdroj: Nádherné Úterý, aneb Slečna Brambůrková chodí po světě (Daisy Mrázková)

Zkoumaný koncept: všechno zlé je pro něco dobré

Čas: 30 min

Věk hráčů: předškoláci (5-6 let)

Počet hráčů: do 12 dětí

Materiál: smotaný papír do ruličky se stužkou, xylofon, bílý šátek, látky

Cíle pro lekci:

- Propojení celého příběhu
- Uzavření příběhu tak, aby vynikla hlavní myšlenka, tedy to, že předmět smutku jednoho člověka může být zdrojem radosti pro druhého

Cíle pro bakalářskou práci:

- Maximální využití zvoleného textu pro činnosti
- Práce s různými metodami dramatické výchovy a jejich správné zařazení, využití a provedení

Přivítání:

Cinknutí na triangel.

Až se tady potkáme,

Gestem svolám děti k sobě

Tak si ruce podáme,

Spojíme ruce do kruhu

Dali jsme je dohromady,

A je dobře, že jsme tady.

Jako pozdrav se po kruhu stiskneme, až stisk doputuje zpátky ke mě, tak rozpojíme ruce:

Na polštář si sedáme,

Posadíme se na připravené polštářky

Do příběhu se vydáme.

Motivace:

V kroužku mám připravený xylofon a knihu otevřenou na koncertní ilustraci. Zahrají na xylofon jednoduchou melodií. To vám byl ale koncert! Stejně jako když holčička hrála na koncertě. Pamatujete si, jak se to stalo, že jí slečna Brambůrková pomohla se naučit hrát na klavír? Výborně. Chtěl by nám někdo něco zahrát jako holčička v této koncertní síni? (*hra v roli*) My ostatní jsme diváci. Nezapomeňme prosím zatleskat, až bude po vystoupení. To byla ale krása dětí, takhle krásně, představte si, holčička hrála.

Nezapomeňme, že se naučila hrát jen díky ztracené slečně Brambůrkové.

„Jednou hrála opět na koncertě. Hrála tak krásně, že jeden tatínek, který to poslouchal, dostal nápad. Dostal na tom koncertě dobrý nápad, že napíše svému chlapečkovi dlouhé psaní. Jeho chlapeček totiž bydlel na venkově u babičky.“

„A napsal?“

„Napsal.“

„A jak ten chlapeček to dlouhé psaní od táty dostal, běžel radostí a vylezl si na vysoký strom a byl šťastný.“

„To se na to podívejme.“

Kamarádi, podívejte, my tady shodou náhod to psaní máme (ukazují na smotanou ruličku prázdného papíru, pokud děti přistoupí na to, že „přečtou“ co je tam napsáno každý podle toho, co si myslí, že tam stálo, je to super. Pokud ne, můžeme společně do dopisu napsat, co tam psal tatínek, že to udělalo chlapce šťastným) *(vnitřní hlasy)* Poté si dopis společně přečteme.

Tento dopis udělal chlapce velmi šťastným, nezapomeňme, že nápad na jeho napsání, přišel od písničky, kterou hrála holčička. A holčička hrála jen proto, že k ní přes plot přilétla slečna Brambůrková, když ji ten nezbeda chtěl vrátit naší holčičce-babičce.

„Chlapeček seděl na stromě a zpíval si vysokým hláskem.“

A jel kolem kočár-tenkrát ještě jezdily kočáry-a krásná bílá slečna dala zastavit a řekla, počkejte, chci se podívat, kdo zpívá. A uviděla chlapečka a chlapeček hned přestal a seděl na větvi a nechtěl dolů, ačkoliv ho volala.

Pojďte, proměňte se v chlapečky, zpívejte o sto šest. Pozor ale na bílou slečnu (zamávám bílým šátkem), až se objeví, budete potichu, stejně jako ten chlapeček v příběhu. *(zástupný předmět)*

„A tak bílá slečna zase nasedla a odjela a potom doma namalovala obraz, jak na velikánském stromě sedí malý zlatovlasý chlapeček.“

„A co dál?“

„Dál přišel obraz do obrazárny a tam visí už přes 70 let. Lidé se na něj dívají. Nedávno si ho také prohlížel jeden chlapec a říkal si, jak rád by měl takový strom na zahrádce.“

Jé kamarádi, já bych tak ráda šla do obrazárny. Byl jste někdy někdo v obrazárně?? Tam vám všude na zdech visí obrazy. Asi takhle: předvedu sama sebe na značce ve štronzu. Pojd'te, zahrajeme si na to. Rozdělíme se na půlku, na obrazy a na návštěvníky. Pak se prohodíme. Rozhodím po zemi kužely. U každé značky bude jeden obraz. Zde je krabice s látkami, kdyby se některý z obrazů chtěl za něco převléknout. Nezapomeňte, že obrazy se nehýbou! Připraveni? Až se cinkne, obrazárna se otevírá a přicházejí první návštěvníci.
(Štronzo, hra v roli)

Nezapomeňte, že obraz do obrazárny přišel jen díky slečně, co ho namalovala. Ta slečna ho namalovala jen proto, že viděla šťastného chlapce. Ten chlapec byl šťastný jen proto, že mu tatínek poslal dopis. Tatínek mu poslal dopis jen proto, že slyšel hrát na klavír holčičku. A holčička hrála jen proto, že k ní přes zahradní zeď spadla panenka slečna Brambůrková. A slečna Brambůrková tam spadla jen proto, že jí jeden nezbeda chtěl vrátit naší holčičce-babičce, po tom, co jí sebral z jejího košíku.

Závěrečný kruh:

Chlapec přišel domů:

„Tatínku, proč nemáme nějaký pěkný strom?“

„Inu, nemáme, nemáme,“ řekl tatínek.

„Já si nějaký zasadím,“ řekl chlapec.

„To si dělej, co chceš.“

A tak ten chlapec začal strádat, až ustřádal na strom.“

„A koupil ho?“

Tu se Úterý zatvářilo vítězně a ukázalo na protější pěšinu: „Podívejte se dobře, babičko, támhle ho nese!“ Babička sebou trhla a honem nasazovala brýle.

„Ukaž, ukaž! Namouvěru!“

Parkem přicházel chlapec v ruce nesl mladý stromek, jehož kořeny byly opatrně zabaleny v hnědém papíře.

„Vidíte babičko?“

„Vidím, vidím.“

„Vidíte, jak je rád, že ho má?“

„Ano,“ řekla babička. A vlastně bez slečny Brambůrkové by ho neměl, že?

„Bez slečny Brambůrkové by ho neměl.“

„Co se s ní vlastně stalo?“

„To už vám nepovím, babičko. To víte, jsem na světě jen jednou za týden, nemohu vědět všechno.“ Babička pokývala hlavou a dívala se spokojeně k chaloupce.

„Vlastně, když to tak vidím... vlastně jako by slečnu Brambůrková stále chodila po světě...“

„Chodí a bude chodit,“ řeklo Úterý. Všechno chodí stále po světě, to je právě to. Jen to prosím vás babičko nikde nevypravujte...“

Babička vstala z lavičky a řekla důrazně: „To jsem ráda, Úterý, že jsem se tě dočkala!“ A pomaloučku šla parkem dál. Úterý se za ní dívalo a pak pohlédlo na hodinky a řeklo si: „Ó já, je čas dělat večerní oblohu. A udělalo nádhernou fialovou oblohu s dlouhými tmavými šedými pruhy, které houstly a houstly, až bylo tma po celém světě a Nádherné Úterý mohlo jít spát.“

5.5.1 Vyhodnocení lekce a komentář

Počet dětí: 9

Věk dětí: 4,5-6

Trvání lekce: 40 minut

Metody: hra v roli, zástupný předmět, štronzo, vnitřní hlasy

- Snažila jsem se vymyslet nějaké významné zakončení, sofistikovanou činnost, ale nakonec jsem dospěla k názoru, že text, kterým Daisy Mrázková knihu ukončuje, je

velmi silný sám o sobě, že možná konec příběhu bude lepší čistě a bez příkras vyslechnout.

- Některé děti na xylofon zahrály pouze pár tónů, pro mě to ale bylo skutečné vítězství. V první lekci dělalo někteřím dětem problém cokoliv před ostatními předvádět a nyní zvládly před publikem zahrát i na xylofon.
- Opět se mi stávalo, že se mladší děti nechávaly unést něčím nepodstatným a nutně mi o tom musely vyprávět. (např. když jsme psali dopis).
- V obrazárně jsme byli opravdu dlouho a velmi jsme si to užívali. V jednu chvíli se spolu dvě děti spojily a vytvořily společný obraz. Když jsem ho jako návštěvnice vychválila, v dalším kole se spojily dohromady i ostatní děti. Nakonec byly všechny děti v roli obrazů a já zůstala v roli návštěvnice. Mrzí mě, že jsem nezkusila být také obrazem a nenechala děti, ať zkusí roli návštěvníků, bez učitelky v jejich skupině.
- Zástupný předmět zcela dokonale fungoval pro účel hry.
- Když jsem dočetla závěrečný text, samotnou mě překvapilo jak soustředěně děti poslouchají. Myslím, že kouzlo knihy a obrázků je potřeba někdy nechat bez přílišného šťourání. Poetika a zakončení tohoto děje myslím děti zasáhla přesně tak, jak měla.

5.6 Vyhodnocení metod a technik

Ve svém výzkumu jsem zjistila, že každá z testovaných metod se nějakým způsobem dá využít pro práci s obrázkovou knihou. Proto jsem vyhodnocování rozšířila ještě o využití metod pro práci s ilustrací. V některých případech přidávám konkrétní typy pro využití dané techniky, které mě napadly až po provedení výzkumu.

Metody a techniky jsem rozdělila do dvou skupin

- Nejvhodnější techniky

Tedy ty, které se dají velmi jednoduše využít při práci s obrázkovou knihou v předškolním věku.

- Ostatní techniky

Tedy ty, které se dají dobře využít při práci s obrázkovou knihou v předškolním věku, ale upozorovala jsme u nich nějaké úskalí.

Celkem jsem ve výzkumné části otestovala 16 metod a technik.

5.6.1 Nejvhodnější techniky

Asociační kruh

- Velmi vhodná technika pro zahajování jakékoliv činnosti, včetně práce s obrázkovou knihou
- Velmi vhodná technika pro práci s ilustrací, kdy se ilustrace dá použít pro tvorbu asociací
- Pro děti v předškolním věku velmi vhodná, některé děti ale mluvit v kruhu nechtějí a to je v pořádku

Narativní pantomima

- Pro práci s obrázkovou knihou velmi vhodná technika
- Lze se opřít o příběh, nebo na část textu/téma vytvořit děj vlastní
- Ilustrace se dá využít k tomu, že děti přenesou do daného prostředí, naladí je na určitou atmosféru

Skupinová pantomima

- Velmi vhodná technika pro tento typ práce
- Skvělá pro práci s heterogenní skupinou, stydlivé děti mají pocit, že se „ztratí“ v davu a nestydí se tvořit
- Stejně jako u narativní pantomimy lze ilustraci využít pro vytvoření představy o prostředí, osobě, ději nebo atmosféře

Vnitřní hlasy

- Velmi vhodná metoda, která se v průběhu mého výzkumu stala dětmi velmi oblíbenou, ať už pro oživení štrónza, nebo pro oživení ilustrace

Hra v roli (simulace, alterace)

- Simulace: Jedna z nejoblíbenějších a nejvhodnějších technik, která je dětem v předškolním věku naprosto přirozená. Děti hrají samy sebe ve fiktivní situaci a to jim nečiní žádný problém. V tomto konkrétním případě mi ilustrace pomohla s vysvětlením pojmu obrazárna. Ilustrace pomáhá tam, kde slova selhávají.
- Alterace: Velmi vhodná technika, která předškolní děti baví a je pro ně přirozená. Velmi jim pomáhá, když mohou při vstupu do postavy sáhnout po předmětu, který postavu symbolizuje a odložením z postavy opět vystoupit. Pomocí ilustrace můžeme dětem přiblížit naladění postavy, kterou představují. Na děti silně zapůsobil obrázek smutné babičky v parku a když ji pak hrály, bylo to velmi přesvědčivé. Slova by opět nedokázala děti zasáhnout tak silně.

Učitel v roli

- Velmi vhodná technika pro práci s obrázkovou knihou. Kromě toho, že učitel vystupuje jako jedna z postav, může také vystupovat jako externí postava, která nějakým způsobem příběh pozmění. Je také možnost vzít na sebe roli vypravěče a tím se postavit mimo příběh. Je zde zcela zásadní použít rekvizitu, nebo nějaký znak vstupu do postavy, hlavně pokud jako učitel vstupujeme do postavy záporné.
- Ilustrace nám v tomto případě může zjednodušit výběr znaku postavy, neboť je nějakým způsobem nakreslená. V tomto výzkumu mi skvěle posloužil obyčejný šátek uvázaný kolem hlavy pro roli babičky.

Postojová osa

- Tuto metodu velmi doporučuji k práci s dětmi v předškolním věku, neboť zde děti mohou velmi srozumitelně a konkrétně hodnotit situaci.
- Tato metoda nutí učitele, aby dobře otázku dobře promyslel
- Velmi se hodí i pro práci s obrázkovou knihou i pro hodnocení situací v ilustraci
- Jediné riziko vidím v tom, že děti mohou kopírovat hodnocení jiných

Zvukový kruh

- Naprosto skvělá metoda pro děti v předškolním věku, i pro práci s obrázkovou knihou. Dokáže velmi dobře podtrhnout atmosféru ilustrace či textu, nebo jen zdůraznit náladu myšlenky dané postavy.
- Zvukový kruh nabízí mnoho způsobů práce, dá se pracovat s hlasitostí, s ozvěnou, s vytvářením různé atmosféry. Na rozdíl od ilustrace ale působí přes sluch, ne přes zrak a tím skvěle doplňuje a rozšiřuje dětský prožitek z knihy.

Štronzo

- Základní metoda vhodná pro hry a činnosti spojené s obrázkovou knihou, textem, nebo ilustrací. Tato metoda se obrázkových knih přímo nedotýká, ale i přesto ji řadím do velmi vhodných metod, neboť je zcela zásadní pro jakékoliv činnosti s dramatickou výchovou spojené.
- V této práci jsem štronzo využila hlavně v kombinaci s ostatními metodami, například pantomimou, při zkoumání konceptu stárí v druhé lekci.

Živý obraz

- Velmi vhodná metoda pro práci s obrázkovou knihou. Pomocí této metody lze rozhybat děj, zastavovat ho a dávat tak dětem čas k vymyšlení toho, co bude dál.
- Vzhledem k ilustracím tato metoda umožňuje například klasické předvídání děje, ne ústně, ale pomocí dramatické výchovy. Ilustrace je obrazem a proto je pro děti snadné tuto skutečnost převést do hrané reality.

Zástupný předmět

- Naprosto dokonalá a praktická metoda pro práci s obrázkovou knihou i ilustrací. Pomocí zástupných předmětů můžeme mít místnost plnou lidí a postav a přesto je v ní místo pro tvoření.
- Předškolní děti na zástupný předmět velmi dobře reagují v chovají se k němu, jako by skutečně postavou byl.

Zrcadla

- Velmi vhodná metoda pro práci v dramatické výchově obecně. Stejně jako štronzo se dá využít při hrách v činnostech které v dramatické výchově užíváme.
- Pro práci s ilustrací se dá využít obraz samotný jako vzor a děti jako jeho odraz, mohou najít rekvizity a předměty a naaranžovat se tak, aby byly ilustraci skutečným odrazem.

5.6.2 Ostatní techniky

Prožitek v simulovaných podmínkách

- Pomocí této metody můžeme děti přivést do příběhu pomocí všech smyslů, nejen pomocí zraku.
- Tato metoda umožňuje oživit ilustraci tak, aby byla pro děti skutečným zážitkem, ne jen obrázkem na papíru. Zvuky, vůně, dotyk, zrak, chuť společně tvoří pro děti opravdový zážitek.
- Chceme-li metody skutečně využít na plno, vyžaduje to určitou přípravu a materiál. Dá se samozřejmě pracovat s tím, co zrovna máme po ruce, podobně jako jsem to udělala v rekapitaci životního cyklu v druhé lekci.

Improvizace

- Využití improvizace pro obrázkovou knihu bylo v mém případě hlavně v předvídání textu a hraní určitých situací. Rozhodně je to technika vhodná pro předškolní věk, ale vyžaduje již určitou sebedůvěru hráče.
- Ve vztahu práce s ilustrací touto metodou mě napadlo například nechat děti improvizovat. Téma a role dané ilustrací. Poté tuto ilustraci měnit, tedy, měnit zadání. Třeba jednu postavu v obraze nahradit jinou, pomocí prostého vystříhnutí. Pak nechat děti dále improvizovat a sledovat, jak se jejich hra mění v závislosti na tom, co za postavu s nimi v interakci je. Protože zadání jejich improvizace by vycházelo z ilustrace, musela by každá hra vypadat jinak.

Horká židle

- Velmi zajímavá technika, která se velmi dobře hodí pro práci s knihou a obrázková kniha není výjimkou. Děti umožňuje rozebrat, vcítit se a pochopit myšlení nějaké postavy.
- V ilustraci odvádí děti od toho, co na člověku vidět zvenku a nutí ho podívat se i na to, co by se mohlo skrývat uvnitř.
- I v horké židli je dítě v roli, ale pro mladší děti bylo snadné na to zapomenout. Protože v tomto případě byla role spíše negativního charakteru, nebyla to snadná pozice a myslím že od dítěte vyžadovala určitou zralost.

5.7 Specifika práce s ilustrací

Ilustrace v knize dokáže zcela nenahraditelným způsobem u dítěte vyvolat emoci, což se mi během mého výzkumu více než potvrdilo. Ilustrace dokáže zachytit nejen děj, ale i atmosféru a náladu příběhu tak, jako to pouhá slova nesvedou. Obraz působí na citění čtenáře. Barvy, linie, odstíny, světlost obrazu, perspektiva, to vše velmi výrazně ovlivňuje celý jeho prožitek. V tomto výzkumu se také ukázalo, jak dobře si děti pomocí ilustrace příběh dokážou vybavit a to včetně pro ně zajímavých detailů. (Viz. lekce 4)

Jaká specifika tedy práce s ilustrací má?

- Je dobré knihu znát, vědět která ilustrace patří ke které části textu.
- Čím větší obrázky, tím více dětí na ně uvidí. Máme-li malou knihu a hodně dětí, umím si představit, že to může práci s ilustrací ztížit.
- Uvědomit si, že když z knihy čtu klasicky, mají děti ilustrace hlavou dolů. Je dobré si promyslet, jak bude v které situaci kniha natočená a položená.
- Ilustrace může lákat k přílišnému sezení.
- Ilustrace může být z knihy zkopírována, nemusí být nutně součástí celé knihy. Tím je možné získat mnohem širší prostor pro její využití.
- Nevnučovat dětem představu o tom, co se na obrázku děje. Někdy dětská představivost, před seznámením s textem, vidí v obrázku úplně jinou situaci, než která je tam zachycena.

- Nechat obraz, ať na děti působí. Já osobně měla z počátku potřebu všechno v ilustraci dětem vysvětlovat, přitom to děti nepotřebují. Naopak.
- Neomezovat se vždy na práci pouze s jedinou ilustrací.
- Ilustraci je možné vnímat ze dvou směrů. Jako obsah, nebo jako předmět. V obsahové rovině lze z ilustrace čerpat obsah, téma, náladu, postavy pro jednotlivé role. Můžeme pomocí ní dokreslovat či přibližovat děj. Chápeme-li ilustraci jako předmět, můžeme ji fyzicky využít například jako pomocníka při simulaci či jiné metodě, nebo k vytvoření různých doplňkových her. (např. skládání rozstříhané ilustrace jako motivační činnost v druhé kapitole a skládání ilustrací do děje v kapitole číslo čtyři)

6 Závěr

Všechny z testovaných technik a metod dramatické výchovy pro předškolní věk se dají nějakým způsobem využít pro práci s obrázkovou knihou. Je to výsledek, který jsem do jisté míry očekávala. Velmi mě bavilo hledání cest pro využití metod dramatické výchovy v práci s obrázkovou knihou. V současné době, kdy se jako pedagogové v rámci četby tolik soustředíme na rozvíjení čtenářské pregramotnosti, jako by se prožitek a požitek z knih odsunul na druhou kolej. Myslím, že metody dramatické výchovy nám umožňují rehabilitovat význam ryzího prožitku z knih a zároveň zachovat prostor pro rozvíjení čtenářské pregramotnosti, společně s rozvojem dítěte v jeho lidské celistvosti. V tom vidím veliký přínos tohoto typu práce s dětmi v předškolním věku.

Specifika práce s ilustrací jsou uvedeny v podkapitole **4.7 Specifika práce s ilustrací v dramatické výchově pro předškolní věk**. Seznam obrázkových knih, které jsou vhodné pro tento typ práce, je k dispozici v kapitole **3 Obrázková kniha**.

Díky této bakalářské práci jsem začala o práci s obrázkovou knihou přemýšlet bohatším způsobem. Získala jsem přehled o dění na současném knižním trhu v této oblasti a vytvořila jsem si cit pro oddělení Bilderbuchu od ostatních dětských obrázkových knih. Do hloubky jsem se teoreticky i prakticky seznámila s metodami a technikami dramatické výchovy, což je pro mou osobní praxi zcela neodmyslitelným přínosem.

Největší přínos této práce shledávám v lekcích, které úspěšně demonstrují využitelnost metod a technik dramatické výchovy pro práci s obrázkovou knihou a zároveň se drží i výchovně-vzdělávací roviny. Další přínos vidím i ve specifikování znaků Bilderbuchu, který se pro tento typ práce díky svému charakteru velmi hodí, a ve vytvořeném seznamu kvalitních dostupných knih pro tento typ práce, ze kterého mohou čerpat ostatní praktici předškolní pedagogiky.

7 Seznam použité literatury

- ATKINSON, Rita L., Richard C. ATKINSON, Edward E. SMITH, Daryl J. BEM a Susan NOLEN-HOEKSEMA. *Psychologie*. Druhé, aktualizované. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178_640-3.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-0870-6
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
- ŘÍČAN, Pavel. Vývojový přístup. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. 4. Praha: Portál, 2013, s. 265-288. ISBN 978-80-262-0532-6.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80_247_1284-0.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 3., v nakl. Portál 2. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-407-9.
- STUHLÍKOVÁ, Iva. Vývojové funkce emocí. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002, s. 95-104. ISBN 80-7178-553-9.
- SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0374-2.

- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-7331-021-x.
- SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.
- MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. V Praze: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.
- MRÁZKOVÁ, Daisy. *Nádherné úterý, čili, Slečna Brambůrková chodí po světě*. 3. vyd., (2. v Albatrosu). V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03692-2.
- PAVERA, Libor a František VŠETIČKA. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-124-1.
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- DYMÁČKOVÁ, Lucie. *Časopis IMPULSY* [online]. Brno: Knihovna Jiřího Mahena v Brně, 2015, 1(1) [cit. 2018-01-24]. ISSN 1804-4255. Dostupné z: <http://www.kjm.cz/bilderbuch>